

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра слов'янської філології та світової літератури
імені проф. О.Мішукова

ПІДВИЩЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ
В ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконав: студентка 412 групи
Спеціальності: 014.Середня освіта
Освітньо-професійної програми
Середня освіта (Мова і література російська)
Сокол Ганна Володимирівна

Керівник – доц. Світлана МУНТЯН

Рецензент – проф. Євдокія ГОЛОБОРОДЬКО

Херсон – 2021

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ..... | 6 |
| 1.1. Проблема орфографічної грамотності в лінгводидактиці..... | 6 |
| 1.2. Психолого-педагогічні передумови формування навичок, засвоєння орфографії в процесі самостійної роботи..... | 11 |
| Висновки з розділу 1..... | 26 |
| РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ..... | 28 |
| 2.1 Оптимізація самостійної роботи учнів у процесі роботи з орфографії | 28 |
| 2.2. Система вправ для підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи учнів..... | 37 |
| Висновки з розділу 2..... | 50 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ..... | 53 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... | 56 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Висока мовна культура є складником загальної культури особистості. Виховання такої особистості – стратегічне завдання в системі освіти, що визначено нормативними документами (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція мовної освіти в Україні, Державний стандарт базової і повної середньої освіти). Значна увага приділяється також самоосвіті й самореалізації особистості в умовах постійного розширення інформаційного простору. У процесі навчання це важливо для реалізації інтелектуального потенціалу учнів, формування в них умінь самостійно знаходити потрібну інформацію, осмислювати, систематизувати й використовувати її для розв'язання життєвих проблем. Таким чином, формування загальної культури учнів неможливо без розвитку в них навичок, зокрема, самостійної роботи.

Один із найбільш значущих аспектів самостійної діяльності учнів – формування в них уміння підвищувати свій рівень орфографічної грамотності. Орфографічно грамотне письмо – це основна форма існування писемної мови. Крім того, грамотність має важливе значення, оскільки є, як зауважив Л.Щерба, показником «соціальної порядності» і проявом поваги до часу читача.

Тому навчання орфографії було й залишається предметом наукового пошуку психологів і лінгводидактів (Н.Алгазіна, М.Баранов, В. Буряк, Є. Голобородько, В.Іванова, О.Малихін, О.Малихіна, І.Синиця, О.Текучов, І.Хом'як), які розглядають її в аспекті самостійної діяльності.

Проблема організації самостійної роботи учнів також не нова й досліджується в різних напрямках багатьма вченими. У сфері психології (Д.Богоявленський, Л.Виготський, П.Гальперін, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн) були встановлені закономірності аналітико-синтетичної діяльності учнів, виявлено роль порівнянь, асоціацій і узагальнень в їхньому розвитку, визначено шляхи становлення пізнавальної активності учнів.

У дидактиці (І.Лернер, П.Підкасистий, О.Савченко, І.Якиманська й ін.) обґрунтовують необхідність проведення самостійної роботи, розкривають вплив розвивальних методів і прийомів навчання на активність учнів, досліджують формування пізнавального інтересу як мотиву діяльності учнів.

Лінгводидакти (А.Алексюк, О.Барановська, І.Нагрибельна, О.Текучов, Л.Федоренко) аналізують види, форми й принципи організації самостійної роботи, визначають її роль у навчанні, висувають вимоги до її проведення.

Дослідження самостійної роботи учнів з орфографії можна згрупувати за такими напрямками: складання системи вправ (Л.Вяткін, І.Нагрибельна, М.Разумовська, І.Хом'як); організація роботи над помилками (Н.Алгазіна, М.Баранов, Є.Голобородько, Г.Михайловська); формування навичок самоконтролю в учнів (Т.Газеєва, Л.Титаренко); робота зі словниками, спеціальними зошитами (А.Власенков, Є.Голобородько, В.Корсаков, А.Купалова й ін.); методика організації самостійної роботи на уроках російської мови (О.Барінова, Л.Боженкова); урахування впливу близькоспорідненого простору (Н.Арват, М.Баранов, Є.Голобородько, Н.Пашківська й ін.).

Незважаючи на значний досвід, який відбиває своєрідність процесу формування орфографічних навичок учнів у процесі самостійної роботи, проблема залишається недостатньо розв'язаною, оскільки на кожному етапі наукового пізнання з'являються нові аспекти її розгляду. Тому актуальність проблеми зумовила вибір теми кваліфікаційної роботи «Підвищення орфографічної грамотності учнів гімназії в процесі самостійної роботи».

Об'єктом дослідження є самостійна освітньо-пізнавальна діяльність учнів гімназій.

Предмет дослідження – підвищення орфографічної грамотності учнів гімназії 6–7 класів під час самостійної роботи

Мета дослідження – визначити ефективні методи, прийоми й умови навчання орфографії та розробити систему вправ, спрямовану на підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи учнів.

В нас на меті такі **завдання**:

1) проаналізувавши наукову літературу, визначити теоретичні основи формування орфографічної грамотності учнів і роль самостійної роботи щодо підвищення її;

2) з'ясувати ефективні методи та прийоми підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи;

3) скласти систему диференційованих вправ, спрямовану на підвищення орфографічної грамотності, для самостійної роботи учнів;

4) представити педагогічні умови за яких відбуватиметься підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи.

Методи дослідження. На різних етапах роботи над проблемою використовувався комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів, зокрема, *теоретичних* (аналіз, синтез психолого-педагогічної і лінгводидактичної літератури, моделювання), *емпіричних* (педагогічне спостереження, аналіз уроків учителів-словесників і робіт учнів; бесіди з учителями та учнями).

Практична цінність дослідження: запропонована система вправ для підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі самостійної роботи. Матеріали дослідження можуть бути використані для навчання в гімназіях, для виконання курсових і випускних робіт, бути ілюстративним матеріалом до дисципліни «Методика викладання російської мови».

Структура і обсяг роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків та списку використаної літератури.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1.1 Проблема орфографічної грамотності в лінгводидактиці

Що відбуваються в цей час зміни в системі освіти, обумовлені демократичними реформами, викликають потребу в удосконаленні змісту й методів навчання російської мови. Ці зміни внесли корективи у визначення цілей навчання російської мови. Спеціальною метою викладання російської мови в гімназії є формування мовної, лінгвістичної, комунікативної та соціокультурної компетентностей учнів. Введення цих понять у лінгводидактиці прямо пов'язане з компетентнісний підходом, визнаним сьогодні одним з основних в освіті. Включення поняття компетентності в методичку викладання російської мови обумовлено досягненнями сучасної лінгвістики, лінгводидактики, психології (системний опис механізмів засвоєння мови, представлене в когнітивної лінгвістики; загальні закономірності мовного спілкування і функціонування мовних засобів у реальних актах комунікації, описані в комунікативної лінгвістики; теорії мовної діяльності; визначення сучасних підходів до навчання, застосування ефективних технологій і ін.).

Компетентність у лінгводидактиці розуміють як сукупність знань, умінь і навичок, які формуються в процесі навчання російської мови, служать розвитку особистості учня, у тому числі мовної, і можуть бути застосовані в різних непередбачуваних ситуаціях життя і професійної діяльності [55].

Таке розуміння компетентності обумовлює не тільки засвоєння знань і формування мовленнєвих умінь, а й розвиток особистості учня, його інтелектуальних і творчих здібностей, ціннісних орієнтацій.

Уточнення цілей викладання російської мови вимагає коригування змісту і методів навчання, розробки комунікативно-розвиваючих технологій активізації мовленнєвої діяльності учнів і виховання в них культури письма.

Проблема навчання орфографічної грамотності – одна з актуальних проблем не тільки закладів загальної середньої освіти, а й суспільства в цілому. Орфографічна грамотність є найважливішою складовою частиною виховання освіченого, грамотного в широкому сенсі людини. Оволодіння орфографією є важливим комунікативним завданням у навчанні російської мови, оскільки орфографія, визначаючи норми однакової передачі на письмі усної мови, полегшує спілкування і взаєморозуміння між людьми.

Що стосується терміна «орфографічна грамотність», то його розуміють у вузькому сенсі (орфографічна і пунктуаційних грамотність) і в широкому сенсі (весь комплекс освітніх завдань шкільного курсу російської мови, сформульованих у програмі).

«Педагогічна енциклопедія» подає значення цього терміна як певний ступінь знання законів і правил рідної мови в поєднанні з навичками усного та писемного мовлення; один з найважливіших показників культурного рівня населення [54].

С.Яворська акцентує увагу на здатності аналізувати писемну мову на семантичному рівні, спираючись в розв'язанні завдань правопису на значення морфем, загальний зміст висловлювання [79].

Вчені виділяють два рівня орфографічної грамотності: абсолютний і відносний. М.Баранов абсолютну грамотність розглядає як «уміння користуватися всіма наявними в певний час правилами, а також уміння безпомилково писати слова з орфограмами, що не перевіряються» [43; 149], але такого досягти в загальноосвітньому закладі неможливо. Тут на перший план ставиться завдання сформувати відносну орфографічну грамотність, під якою розуміє «вміння писати слова відповідно до вивченими в гімназії орфографічними правилами, включаючи слова з орфограмами, що не перевіряються, засвоєними за певним списком» [43; 149].

На жаль, рівень грамотності знижується. Як показують дослідження [57], є кілька причин низького рівня орфографічної грамотності випускників шкіл. Зараз учні мало читають, тому зоровий канал сприйняття написаного або надрукованого

слова використовується погано. Крім того, наразі не завжди можна довіряти друкованому слову, оскільки деякі видавництва обходяться без коректорів у процесі виробництва своєї продукції, тому орфографічні та пунктуаційні помилки трапляються на сторінках книг (часто навчальних), журналів і газет. Та й практика викладання російської мови тривалий час була орієнтована лише на засвоєння правил орфографії і пунктуації, що перешкоджало розвитку в учнів лінгвістичної (знання основ науки про мову, засвоєння відомостей про роль мови в житті суспільства, формування навчально-мовних умінь і навичок) і мовної компетентності (здатність вживати слова, їх форми, синтаксичні структури відповідно до норм літературної мови, використовувати його синонімічні засоби), без яких неможливо міцне засвоєння орфографічних закономірностей, що відображають системні відношення в мові.

Пошуки раціональних шляхів і способів формування та вдосконалення в учнів орфографічних навичок і умінь велися в нашій країні в декількох напрямках. Були визначені закономірності формування орфографічного досвіду (Д.Богоявленський, С.Жуйков, М.Разумовська, Н.Рождественський та ін.) [9; 26; 60; 62], розроблена теорія варіантів орфограм, об'єднаних одним орфографічним правилом (Н.Алгазіна, Н.Рождественський) [1; 62], виявлено особливості формування в учнів орфографічної пильності – уміння передбачати орфограми в усному слові й виявити їх на письмі (М.Баранов, Г. Приступа, М. Разумовська, А. Текучов) [4; 58; 60; 72].

Проведено лінгводидактичні дослідження, пов'язані з використанням на уроках російської мови алгоритмічних правописних інструкцій (А.Власенков, Г.Гранник) [12; 21], узагальнювальних таблиць і схем (В. Сульниченко, Т. Фролова, І. Хом'як) [70; 75, 76].

У низці досліджень висловлюється думка про те, що необхідно відмовитися в практиці шкільного викладання мови від навчання грамотності за правилами, а вести процес формування орфографічних навичок з урахуванням системності мови, на основі освоєння мовних моделей, що функціують у мові (А.Пешковський, А. Томсон, Л. Щерба) [43].

Традиційна методика навчання орфографії за правилами, з самого початку побудована на усвідомлюваній основі (правило - практичне його застосування - автоматизація навички), має окремих недоліків. По-перше, знання правил орфографії зводилося нерідко до заучування словесної формулювання правила, а не до оволодіння їм по суті як орфографічних дією. По-друге, не зверталось достатньої уваги на морфемний склад, словотвірні особливості та формотворчих закономірності слів різних частин мови. По-третє, традиційне навчання орфографії за правилами не забезпечувало учням знання основоположних принципів російської орфографії – фонематичного й морфологічного. Недооцінювалася мовна і мовленнєва база, на якій засновано грамотне письмо (правильна вимова слів і їх поєднань, відпрацювання навичок виразного читання, багатство словника, вміння проводити аналіз і синтез, проводити зіставлення, робити узагальнення тощо).

Оновлення змісту курсу російської мови, орієнтація на формування у кожного учня лінгвістичної, мовної та комунікативної компетентностей вимагають розроблення ефективної системи навчання, зокрема добору методів, прийомів, створення системи вправ, визначення педагогічних умов навчання.

Необхідність вдосконалення навичок правопису як одного з основних напрямків шкільного курсу російської мови на сучасному етапі вимагає перегляду змісту і системи навчання орфографії в умовах формування в учнів лінгвістичної, мовної та комунікативної компетенцій. Для цього доцільно посилення морфематичного аспекту вивчення частин мови, оскільки кожен клас слів володіє набором специфічних формотворчих і словотворчих афіксів (суфіксів і флексій). Такий підхід узгоджується з вимогами основного принципу орфографії – морфемно-фонематичного.

Аналіз письмових робіт учнів показує, що учні помиляються, головним чином, в написанні формотворчих і словотворчих афіксів. Це пояснюється низьким рівнем знань в учнів про морфему як значущу частини слова й невмінням проводити його структурний аналіз.

Під час аналізу письмових робіт учнів було класифіковано типові орфографічні помилки:

1. Помилки, пов'язані з відсутністю уявлення про систему формоутворювальних засобів слів даної частини мови: а) помилки у виборі граматичних показників даної частини мови; б) помилки під час словозміни слів певної частини мови.

2. Помилки в написанні суфіксів різних частин мови.

Характер цих помилок свідчить про те, що причиною орфографічних відхилень є: відсутність повноти теоретичної основи під час вивчення орфографічного правила: правило запам'ятовується механічно, заучується, не усвідомлюється його лінгвістична основа; здійснення морфемного аналізу слова тільки з урахуванням формально-структурного принципу; нерозпізнавання спільнокореневих слів з варіантами кореневих морфем як споріднених; нерозпізнавання варіантів суфіксальних морфем; значення похідного слова розкривається без покликання на значення найближчого за формою і за змістом спільнокореневого слова, унаслідок чого семантика морфем учнями не усвідомлюється; не враховуються морфонологічні зміни, якими супроводжуються процеси словотворення й формотворення; не диференціюють поняття «форма слова» і «спільнокореневі слова».

Одним із способів попередження й усунення типових орфографічних помилок є реалізація функційно-семантичного підходу до навчання морфеміки й словотвору. Раціональним, на наш погляд, є включення в освітній процес груп слів, об'єднаних за типом словотвірного гнізда.

Поліпшенню якості грамотності учнів сприяє дотримання лінгводидактичних умов: систематизований виклад лінгвістичної теорії та використання відповідної їй системи практичних завдань; реалізація принципу наступності й перспективності в навчанні орфографії, що передбачає постійну увагу до морфемного складу слів, способу їх утворення; текстоорієнтоване навчання частин мови з урахуванням їх морфематичних особливостей;

здійснення найважливіших загальнопедагогічних принципів у взаємодії з лінгводидактичними (принципів розвивального та особистісно орієнтованого навчання, поетапного формування орфографічних дій, комунікативності та ін.); коригування окремих орфографічних правил з урахуванням змін, що відбуваються в словах різних частин мови в процесі їх формо- і словотвору.

Це вимагає активної особистісно специфічної розумової роботи, яка проявляється в умінні логічно мислити, вирішувати певні проблеми, контролювати себе й самовдосконалюватися. Тому методично доцільним буде розгляд самостійної роботи як різновиду свідомої і творчої діяльності, сприяє різнобічному розвитку особистості.

При цьому важливо враховувати також реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «учитель–учень», затвердилися в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти в Україні, і психолого-педагогічні передумови формування в учнів як суб'єктів навчання навичок засвоєння орфографії в процесі самостійної роботи.

1.2. Психолого-педагогічні передумови формування навичок, засвоєння орфографії в процесі самостійної роботи

Актуальним завданням освіти є формування вмінь самостійно вчитися, оскільки це забезпечує високу ефективність засвоєння знань, привчає до оптимальної організації часу, формує вміння і навички навчання протягом життя.

У зв'язку із цим учені розглядають поняття «самостійна діяльність» і визначають його як властивість особистості, що полягає в здатності здійснювати дії власними силами, і як показник активності людини, і як критерій його зрілості в тій чи іншій галузі практичної діяльності. На думку науковців, самостійність є найбільш суттєвою ознакою людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності [65]. Разом із тим самостійність слід розглядати і як кінцеву мету навчання, і як важлива якість грамотної, висококультурної особистості. Науковці зазначають, що, по-перше,

самостійність дитини не має нічого спільного з її стихійною поведінкою. За нею завжди стоїть керівна роль і вимога дорослого, які поступово стають все більш імпліцитним. По-друге, рівень самостійності дітей підвищується в міру їх розвитку, із дедалі вищими можливостями виконувати все більш складні фізичні та розумові дії. По-третє, у становленні самостійності намічається три ступені: 1) учень діє в звичайних для нього умовах, в яких вироблялися основні звички, без нагадування, спонукань і допомоги з боку дорослого; 2) учень самостійно використовує звичні способи дії в нових, але близьких і однорідних ситуаціях; 3) можливий вже більш далекий перенос: освоєний правило набуває узагальнений характер і стає критерієм для визначення учнем своєї поведінки в будь-яких умовах [33; 37; 71].

Новітня філософія освіти виражається в особистісно-орієнтованій моделі навчання і виховання. Психологи (Л.Виготський, В.Крутецький, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) стверджують, що особистість проявляється і формується в діяльності, зокрема в навчанні як її різновиди [13; 34; 37; 66].

Діяльність визначають як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування. Отже, діяльність носить творчий, продуктивний характер, в ній особистість розвиває свої здібності і потреби.

Основними характеристиками діяльності є мотив, мета, предмет, структура і засоби. Науковці (О.Кучерук, В.Онищук, М.Пентилюк та ін.) доводять, що найбільш сильним мотивом освітньої діяльності є пізнавальний інтерес, який формується ще в шкільні роки під впливом активної самостійної діяльності у вивченні довкілля, реалій дійсності через посередництво узагальненого особистісного досвіду і досвіду людства в наукових істинах, усвідомлених і засвоєних у знаннях, і впливає на структуру особистості [35; 50; 55].

Мета діяльності – це її продукт (реальний предмет, певні знання, вміння, навички тощо). Предметом діяльності є те, із чим безпосередньо пов'язана, наприклад, предмет пізнавальної діяльності – інформація, освітньої – знання, уміння і навички.

Будь-яка діяльність має свою структуру: дія (частина діяльності, що має самостійну, усвідомлену людиною мету) і операція (спосіб здійснення дії).

Компонентами діяльності виступають уміння й навички. Уміння зазвичай включають в себе автоматично виконуються частини - навички, але в цілому вони свідомо контрольовані. Для розвитку навичок важливе перенесення, тобто розподіл і використання їх, сформованих в результаті виконання одних дій і видів дій, на інші. Здійснення нормального перенесення можливе за умови, якщо навик став узагальненим, універсальним, що відповідає з іншими навичками, діями і видами діяльності, доведеними до автоматизму. Уміння утворюється в результаті координації навичок, їх об'єднання в системи за допомогою дій, які перебувають під свідомим контролем.

Істотну роль у розвитку вмінь і навичок відіграють вправи, що сприяють автоматизації навичок і діяльності в цілому.

Таким же чином характеризується будь-яка діяльність, в якій, на думку В.Крутецького, можна виділити наступні компоненти (етапи): 1) постановка мети (чітке усвідомлення конкретного завдання); 2) планування роботи, вибір найбільш раціонального способу дії; 3) виконання, здійснення діяльності, що супроводжується поточним контролем і перебудовою діяльності; 4) перевірка результатів, виправлення помилок, зіставлення отриманих результатів із запланованими, підбиття підсумків роботи та її оцінювання [34; 72].

Усе зазначене дає підставу стверджувати, що самостійна робота щодо підвищення орфографічної грамотності має такі ж характеристики, як і будь-яка діяльність. Її основу складають мотиви. Усвідомлений мотив діяльності допомагає учням активніше та швидше оволодіти знаннями, здобути міцні вміння й навички.

Як показує аналіз психологічної літератури (В.Крутецький, Р.Немов й ін.), у 6–7 класах пізнавальні процеси досягають високого рівня: учні здатні виконувати всі види розумової роботи: можуть мислити логічно, займатися теоретичними роздумами та самоаналізом; у них зростає самосвідомість; удосконалюється самоконтроль діяльності (спочатку як контроль за результатом чи зразком, потім - як

процесуальний контроль, тобто здатність вибирати й вибірково контролювати будь-який момент чи крок у діяльності) [34; 48].

У цей період в учнів активно розвивається читання, монологічна усна і письмова мова, вони готові до письмового переказу, твору. Мислення й мова поєднуються, що проявляється в умінні складати план тексту, в освіті внутрішнього мовлення як основного засобу організації мислення й регуляції інших пізнавальних процесів. Тому учні вже здатні не тільки механічно вчити і повторювати визначення наукових понять, а самостійно їх формулювати.

В учнів 6–7 класів відбувається інтенсивне формування особистості, виробляється критичність, прагнення мати власну думку, знаходити помилки в інших, формується самостійне творче мислення [34].

Це дає підставу говорити про готовність учнів цієї вікової групи до здійснення самостійної роботи. «Український педагогічний словник» не подає дефініції «самостійна робота», натомість є поняття «самостійна навчальна робота учнів», що витлумачено як різноманітні види індивідуальної й колективної освітньої діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя чи під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [20, с. 297].

На думку С. Гончаренка, для реалізації педагогічних настанов учневі треба активізувати розумову діяльність, самостійно виконувати різні пізнавальні завдання, застосовувати вже засвоєні знання. Науковець визначає види самостійної навчальної роботи, а саме: роботу з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером; розв'язування завдань, виконання вправ, написання рефератів, творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи; дослідницьку діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань [20, с.297].

За дидактичною метою самостійна навчальна робота учнів буває: 1) підготовча; 2) тренувальна; 3) узагальнювально-повторювальна; 4) контрольна.

Завдання для самостійної навчальної роботи даються з урахуванням особливостей учнів і їхніх пізнавальних можливостей.

Термін «самостійна робота» по-різному трактується в науковій літературі: метод вивчення (О.Біляєв, В.Буряк, К.Плиско, А.Текучов, Л.Федоренко и др.); форма організації (Ю. Бабанський, Л. Бондар); засіб навчання (П. Підкасистий); тип освітньої діяльності (В. Козаков); форма освітньої діяльності (О. Малихін, А.Передрий), зокрема О. Малихін самостійну роботу як «дидактичну форму навчання, що є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління освітньою діяльністю тих, хто навчається, й організуються вчителем; підсистемою системи навчання, у якій власними засобами й у специфічних умовах можуть розв'язуватися подібні завдання як у всій системі пізнавальної діяльності загалом чи в підсистемі несамоїїної роботи» [40, с. 38].

Ми приєднуємося до поглядів науковців (Л. Вяткін, М. Пентилюк), які визначають самостійну роботу як певний вид діяльності [14; 55].

Формуванню стійких навичок самостійної роботи сприяє поетапна робота, яку

I. Зимня в педагогічній психології окреслила чотирма рівнями:

I – копіювання дій за поданим зразком (відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками);

II – репродуктивна діяльність, спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що не виходить за межі запам'ятовування (узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на розв'язання складніших завдань);

III – продуктивна діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для виконання завдань, що виходять за межі вже відомих зразків (ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень);

IV – це самостійна творча діяльність (уміння застосовувати знання в раніше не відомих ситуаціях, в умовах пошуку нових способів виконання завдань, що ґрунтуються на процесах творчого мислення) [27, с. 37].

Таким чином, визначено, що ступінь самостійності буває різною, і визначається не стільки присутністю або відсутністю вчителя, скільки тим, чи потребує дана вправа самостійності думки і дії учня. Тому важливим стає поступове

ускладнення завдань, що позитивно відбивається на розвитку здібностей учнів і підвищенні рівня засвоєння ними знань.

Особлива увага в організації самостійної роботи приділяється ролі вчителя. Самостійна робота повинна виконуватися учнями «без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, в надане для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, вживаючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових і фізичних (тих і інших разом) дій» [24, с.34]. Л.Вяткін стверджує, що самостійна робота повинна проводитися «... в умовах систематичного зменшення прямої допомоги вчителя» [14, с. 14].

Процес оволодіння умінням самостійно здобувати знання неоднорідний. На першому етапі зростає роль роз'яснень, інструкцій, допомоги вчителя, самостійність учня знаходиться на низькому рівні (або на стадії становлення). Таку діяльність можна назвати самостійною тільки умовно. У міру набуття навичок роботи без допомоги вчителя рівень самостійності учня підвищується. На наш погляд, це необхідно враховувати під час проведення самостійної роботи щодо поліпшення орфографічної грамотності в закладах загальної середньої освіти.

В організації самостійної роботи з підвищення орфографічної грамотності слід враховувати положення про двох рівнях розумового розвитку дитини, що виділяються Л.Виготський. Перший рівень - актуального розвитку - зазначає на ступінь підготовленості учня. Тут важливо знати, які завдання він може виконати самостійно. Другий, більш високий рівень, названий ученим зоною найближчого розвитку, позначає, що саме дитина не може виконати самостійно, але з чим він справляється з невеликою допомогою (навідні запитання, підказки, натяки, загальні вказівки тощо). Дослідник підкреслював таку думку: те, що сьогодні дитина робить за допомогою дорослого, вчителя, завтра він буде робити самостійно, то, що входило в зону найближчого розвитку, в процесі навчання перейде на рівень актуального розвитку [13].

Психологи [10; 25] відзначають, що в процесі засвоєння будь-якого наукового поняття відбувається активізація минулого досвіду учня, своєрідне «накладення»

вже накопичених життєвих уявлень на науковий зміст засвоюваного поняття, що не завжди збігається. Будь-яке наукове поняття, що задається для засвоєння в процесі навчання, у своєму змісті немовби співвідноситься учнем з його особистим досвідом. Тому учня слід ставити в ситуацію «добування» знань, а не засвоєння готового зразка. Самостійність учня в отриманні навчальної інформації формується насамперед його пошукова активність, що забезпечує застосування учнем знань і сприяє виробленню в нього прийомів розумової роботи. Саме в застосуванні знань розумова активність виступає найбільшою мірою, оскільки, по-перше, учень більш вільний у виборі засобів (прийомів) розумової роботи, ніж в момент засвоєння під керівництвом дорослого; і, по-друге, саме в застосуванні знань виявляється пізнавальна вибірковість учня, його суб'єктивні переваги до знань.

Оскільки учні є суб'єктами навчання, мова повинна йти не тільки про управління розумовими процесами ззовні (з боку вчителя, комп'ютера, програмованого підручника), а й про те, щоб забезпечити раціональне самоврядування або саморегулювання в процесі освітньої діяльності. Для цього потрібно впливати на особистість учня, беручи до уваги вже сформовані у нього індивідуально-психологічні особливості, впливати на його відношення до освітньої та практичної діяльності, навчати дитину узагальненим і ефективним прийомам самостійної роботи.

Для теми нашої дисертації важлива існуюча в психології теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, А. Леонт'єв, Д.Ельконін і ін.). На думку вчених, ефективність навчання залежить від того, наскільки повно учні орієнтуються в освоюваному дії. Так, з погляду П.Гальперіна, розумова дія має свою структуру, і в ній можна показати все взаємопов'язані операції цього процесу, тобто розгорнути його. Психолог вважає, що для розумового дії можливе створення орієнтовної основи, покликаної його автоматизувати [17]. Дослідником було встановлено три типи орієнтовної основи дії і три відповідних їм основних типи орієнтування в завданні. Основі першого типу властиві тільки зразки дії і його продукту. Вказівок, як правильно виконувати цю дію, учневі не надається. Для другого типу характерні

не тільки зразки дії і його продукту, але і всі вказівки на те, як правильно виконати дії з новим матеріалом. Якщо строго їх дотримуватися, навчання йде швидше і без значних помилок. Учень набуває вміння аналізувати матеріал з погляду майбутнього дії. В орієнтуванні третього типу пріоритетним виступає планомірне навчання аналізу нових завдань, що дозволяє виділити опорні моменти правильного їх виконання. За цими вказівками й відбувається формування відповідної дії [17].

П.Гальперін виділив такі етапи формування розумової дії: 1) складання попереднього уявлення про завдання; 2) засвоєння дії в зовнішньому матеріальному змісті, тобто практичним шляхом; 3) виконання всіх операцій способом гучного мовлення так, щоб було зрозуміло іншій людині; 4) перенесення мови у внутрішній план, промовляння дії про себе; 5) скорочення мовної формули, внутрішня мова тече автоматично, мовленнєвий процес виходить з-під контролю свідомості.

Аналогічно проводиться будь-розумова дія, у тому числі й орфографічна. Вироблення орфографічних навичок передбачає складну розумову діяльність учнів: необхідно вміти працювати за правилом, тобто виконувати всі часткові операції, що входять до складу розумового дії. При цьому учень робить складні аналітико-синтетичні операції: із тексту виділяє слово з певною орфограмою, потім вказує частину мови, морфему, яка містить орфограму, проводить звуковий і буквенний аналіз тощо; слово підводить під правило, нарешті, робить висновок про написання. Спочатку така розумова діяльність учня проходить усвідомлено. Під час виконання розумових операцій щодо застосування правила учень постійно співвідносить свою роботу зі схемою дії. Правильність і послідовність аналізу за встановленим порядком дає можливість учневі контролювати себе.

Наприклад, визначаючи суфікс іменників **-чик (-щик)**, учні виконують такі розумові операції:

- 1) називають іменник з суфіксом **-чик (щик)**,
- 2) добирають однокореневі слова для перевірки останнього приголосного кореня,
- 3) виділяють корінь, відзначаючи приголосний на який він закінчується;

5) знаючи правило (якщо корінь закінчується на **д, т, з, с, ж**, пишуть суфікс **-чик**, а, якщо ні, **-щик**).

Під час засвоєння способу визначення суфіксів іменників **-чик (-щик)** учні спочатку опановують розгорнутим міркуванням, усвідомлюючи кожну часткову дію. У зазначеному випадку учень уголос промовляє міркування таким чином: *рассказчик* – спільнокореневі слова – *рассказывать, сказывать, сказка, сказ*, – отже, корінь *-сказ-*, закінчується на **з**, – отже, у слові *рассказчик* пишемо суфікс **-чик**.

У міру виконання вправ учень починає діяти за схемою, не вдаючись до повного міркування у процесі застосування правила. Розумові операції виконуються швидше, ніж на початковому етапі навчання. На наступній стадії учні здійснюють аналіз і визначають орфограму. Таким чином відбувається процес автоматизації розумових дій.

У результаті автоматизація навичок відбувається поступово: 1) зменшується роль усвідомлення своїх дій; 2) згортаються розумові операції; 3) об'єднуються часткові дії та узагальнюються в укрупнені блоки; 4) удосконалюються прийоми виконання дій. Нарешті, учні пишуть за правилом, не усвідомлюючи самого правила, тобто без будь-яких спеціальних міркувань [47; 100].

У процесі виконання вправ учні повторюють не написання будь-якого слова, а застосування того самого орфографічного правила до різних слів. Так, визначаючи написання **-ться** або **-тся** в дієсловах, учні послідовно виконують такі дії:

- 1) називають дієслово, на кінці якого чується **[-цца]**;
- 2) слід зазначати слово, з яким це дієслово пов'язане за змістом;
- 3) ставлять від цього слова питання до дієслова;
- 4) розв'язують питання щодо правопису.

Учні строго дотримуються інструкцій до тих пір, поки не навчаться користуватися ними в самостійній діяльності.

Така система роботи не дозволяє учневі міркувати помилково; тепер він виконує дії в їх логічному порядку, що дає можливість значно скоротити час на формування міцних орфографічних навичок.

Отже, застосовуючи орфографічне правило, учні повинні чітко знати, які розумові операції і в якій послідовності їх необхідно проводити. Учитель же навчає дітей застосовувати на практиці прийоми роботи, що готує учнів до самостійного визначення орфограми.

Важливим аспектом самостійної діяльності учнів є робота над помилками. Для подолання невірної написання найбільш ефективним методом вважається не пасивне «згадку» правила, а повернення до вправ, які вимагають від учня прояви його інтелектуальної самостійності. Разом з тим вправи не повинні ґрунтуватися лише на переписуванні окремих текстів. Поряд з наочним сприйняттям певного слова, потрібно виховувати в учня процес активного представлення його. Тому потрібно застосовувати такі вправи, які вимагали б від того, хто навчається самостійності, написання з пропущеною буквою й ін.

Виконуючи завдання щодо виправлення помилки, треба перервати неправильний зв'язок, що виник через письмову реакцію учня на правило, яке не належить до певної орфограми. А це означає, що вчитель повинен пояснити учням конкретну причину не завжди усвідомлюваної ними помилки, нагадати правило, незрозуміння якого зумовило утворення помилкового зв'язку, і потім протиставити неправильне узагальнення з правильним. Наприклад, помилка типу *ноч* (правильно *ночь*) обумовлена українською орфографією, у російській мові іменники жіночого роду третьої відміни однини пишуться з **ь**. Але якщо обмежимося тільки добором слів з аналогічною орфограмою (*печь, течь*), то припустимося помилки. У цьому випадку учні згадують лише одне правило про правопис **ь** після шиплячих на кінці іменників третьої відміни. Потрібно наділити в словесну форму ті підстави, за якими навчається міг прийняти невірне рішення. Ми пояснюємо учням так: їм могло здатися, що слово *ночь* потрібно писати без м'якого знака, оскільки вони знають, що в українській мові в цій формі **ь** відсутній. Потім пропонуємо дібрати приклади на це правило в українській мові й записати їх у стовпчик (наприклад, *ніч, річ* и т.п.). Далі ці слова перекладаються російською мовою і записуються поруч (*ночь, печь, вещь*). Учні вже можуть самостійно зробити висновок про правопис **ь**

після шиплячих на кінці іменників третьої відміни в російській і українській мовах. Удома учні працюють за таким же алгоритмом. Подібним чином можна загальмувати неправильну зв'язок, і рухова реакція переходить з однієї системи зв'язків в іншу (ь стає особливістю іменників третьої відміни).

Оскільки поняття орфографічної грамотності є приналежністю сфери писемного мовлення, слід визначити психолінгвістичні передумови, необхідні для організації самостійної роботи із засвоєння писемного мовлення.

Психологами, психолінгвістами й лінгводидактами (Л.Виготський, Н.Жинкін, І.Зимня, В.Крутецький, О.Кубрякова, М.Пентилюк, С.Рубінштейн, Л.Федоренко й ін.) встановлено, що оволодіння практичними навичками писемного мовлення здійснюється на основі засвоєння усного мовлення [13; 25; 27; 34; 77; 55; 66; 74].

У психології та психолінгвістиці мова розглядається як діяльність, якій притаманні структурні частини (фази) – орієнтування, планування, реалізація й контроль.

Механізми мови представлені в науковій літературі по-різному. Наприклад, Л.Виготський виділяє кілька стадій: мотив, який породжує думку, оформлення думки, опосередкування її у внутрішньому слові, а потім в значеннях зовнішніх слів і в словах [13]. Таким чином, основою мовного процесу є мотив, мета, які породжують думку, яка формується в слові.

Н.Жинкін стверджує, що перед побудовою висловлювання учень за допомогою предметно-образотворчого коду створює його смислове базу, здійснюючи програмування мовного висловлювання. Далі слідує механізми переходу від плану до граматичної структури його оформлення: прогнозування конструкції, запам'ятовування, зберігання й реалізація граматичних характеристик слів, перехід від одного типу конструкції до іншого типу, розгортання програми в граматичні конструкції і т.д. Потім повинні бути забезпечені пошук потрібного слова по семантичним і звуковим ознаками, а також моторне планування синтаксичної одиниці. В кінці вибираються звуки мови, і учень переходить від моторної програми до її «заповнення» звуками (літерами), завершуючи реальне здійснення звучання або

запису мови [25].

Під час переходу від усного мовлення до писемного, на думку Н.Жінкіна, учні повинні засвоїти код перемикачів від чутних слів (диктант) і внутрішньо вимовлених слів (переказ і твір) до візуально видимим. Домогтися нового коду можливо тільки спираючись на вихідний, початковий для всіх видів мовлення код мовленнєвих рухів. Для цього потрібно виробити таку систему мовленнєвих рухів, яка б повною мірою відповідала буквеному рядові, тобто особливе значення під час формування орфографічно грамотного письма набуває орфографічного обговорювання всіх слів перш, ніж вони будуть написані. Таким чином у учнів виробиться новий код переходу до орфографічного написання слів, який не може витіснити ребуси або інтерферувати з ним, оскільки він включений в систему усного мовлення, а орфографічний – у систему писемного [25].

У моделі І.Зімньої мовна діяльність розглядається не тільки з погляду мотиву, внутрішніх інтенцій, але і в аспекті предмета, засобів і способів діяльності. Її рівнева модель породження мовленнєвого висловлювання включає спонукальний, формувальний і реалізувальний рівні. Спонукальний рівень - це комунікативний намір, задум мовлення і його мотив. Формувальний рівень має дві фази: змістотвірну, яка спирається на формування просторово-понятійної схеми майбутнього висловлювання і його тимчасового розгортання, і формулювальну, яка зумовлює словесно-граматичне структурування. Реалізувальний рівень пов'язаний з озвучуванням (або написанням) висловлювання [27].

Як бачимо, на сучасному етапі вивчення породження і сприйняття мови ще не встановлено загально визнаний механізм, але визнано, що в усній і письмовій мові особливо значима роль внутрішнього слова (Л.Виготський). У внутрішній мові слова не проговорюють повністю, відтворюється лише їх скорочений слухомовної образ. На письмі внутрішня мова здійснює функцію його планування, підтримки й контролю.

Для розвитку мовлення учнів важливо оволодіння правильним написанням, зокрема, орфографією. У зв'язку з цим підвищуються вимоги до звукового аналізу

словоформи: слуховий образ слова перетворюється в зорово-руховий, тобто відтворюється поелементно. Учніві потрібно навчитися розрізняти вимову і написання: чуємо *вада*, а пишемо *вода*. Тому необхідно попереднє складове промовляння кожного слова перед його записом.

Перш ніж сформулювати якесь висловлювання, що пише як би промовляє його у внутрішній мові. На початковому етапі оволодіння письмом внутрішня мова обов'язкова, вона виступає в екстеріоризованій (зовнішній) формі – учень сам собі диктує слово, яке він повинен записати.

Орфографічно грамотне письмо залежить також від самоконтролю, тобто вміння учня перевіряти правильність написаного. Розвиток самоконтролю обумовлено деякими властивостями нервової системи учнів і рисами характеру (погано пишуть нестримані, квапливі, імпульсивні, нездатні критично оцінити свою освітню діяльність) [77, с. 175].

На наш погляд, самостійна робота з підвищення орфографічної грамотності повинна базуватися в першу чергу на вивченні правил, заснованих на морфологічному (фонематичному) принципі орфографії. Це підтверджується і останніми даними психолінгвістики, відповідно до яких в процесі розуміння мови на перше місце висувається морфологічна організація ментального лексикону (ментальний лексикон – це «сукупність знань людини про слова, їх значеннях і взаємозв'язку між собою» [77, с. 236]; він улаштований за правилами, що відбиває фонологічні, орфографічні й семантичні характеристики слів).

В організації самостійної роботи з удосконалення орфографічних навичок слід враховувати всі психолінгвістичні передумови породження і сприйняття мови, визнаючи, що писемна мова формується на базі усній, тому чим більше розвинена усне мовлення, тим легше відбувається оволодіння її писемною формою; засвоєння коду перемикає від чутних слів до візуально видимим значно покращує писемну мову; орфографічна грамотність залежить від уміння контролювати себе; особливу увагу потрібно приділяти правилам, заснованим на морфологічному принципі роз'ясненні орфографії.

Як педагогічні засади проведення самостійної роботи дослідники (А.Алексюк, Б.Єсипов, І.Лернер й ін.) визначають необхідність вмілої організації самостійної роботи; вони вивчають активність учнів у процесі набуття знань, висувають принципи, розробляють методи та прийоми навчання, що впливають на активність і самостійність учнів [2; 24; 38]. Зокрема, для нашого дослідження найбільш важливим є принцип свідомої активності й самостійності учнів у процесі навчання (Б.Єсипов, І.Лернер, В.Онищук, П.І.Підкасистий та ін.) [24; 38; 50; 56]. На думку Н.М.Бібік, цей принцип зумовлює таку організацію навчання, яка сприяє збудженню та підтримці пізнавального інтересу учнів, забезпеченню свідомого засвоєння змісту, доцільній організації пошукової діяльності [8, с.22]. При цьому ініціативність і самостійність в оволодінні знаннями вважається найбільш характерними проявами пізнавального інтересу учнів.

Самостійну роботу учнів на основі аналізу структури пізнавальної діяльності представлено в доробку П.Підкасистого [56]. Науковець дійшов висновку: щоб уникнути низки недоліків у навчанні, слід змінити характер самостійної роботи учнів з навчальним матеріалом і методику організації пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність має стати метою дії учня, стати предметом цієї дії, що допоможе йому дійти необхідності самостійно виявляти нові знання й оволодівати ними. Учнями повинна бути обов'язково засвоєна узагальнювальна мета діяльності, яка є під час самостійної роботи мотивом дій, тобто перед ним повинне бути поставлене завдання, що стикається з кінцевою метою вивчення теми [56, с.216–217].

На думку П.Підкасистого, під час побудови системи самостійної роботи слід спиратися на такі положення: 1) структурування конкретного змісту матеріалу досліджуваної теми відповідно до ієрархічної системою наукових понять і провідних світоглядних ідей, з їх місцем і роллю в складі знання даного навчального предмета; 2) визначення загальнодидактичного завдання самостійної роботи й методичного аспекту кожного її виду в тій чи іншій ланці уроку з урахуванням особливостей індивідуального навчального пізнання учнів; 3) формулювання пізнавального

завдання та її постановка в кожному окремому випадку з урахуванням характеру змісту навчання й структури діяльності учня в його русі від незнання до знання, від невміння уміння самотійно виявляти нові факти, закономірності, сфери застосування їх [56, с. 217–218]

О.Савченко, стверджуючи, що самотійність учнів в навчанні - це головна передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями і навичками, встановлює обсяг умінь, якими повинні оволодіти учні для виконання самотійної роботи. У цьому короткому визначенні, за зауваженням ученого, міститься велика кількість умінь та навичок – організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних і контрольних-оцінювальних [69, с. 202].

Щоб організувати самотійну роботу, необхідно знати її складники. Б.Кобзарь, Г.Кумаріна, Ю.Кусий, В.Онищук стверджують, що в структуру самотійної роботи входять аналіз завдання, пошук способів його здійснення, планування роботи, виконання завдання, його перевіряння й оцінювання. У цілому в проведенні самотійної роботи виділяється три етапи: підготовчий, виконавчий і перевірка результатів [22].

Крім того, Н.Казанський і Т.Назарова називають такі умови успішності самотійної роботи, як: 1) цілеспрямованість учнів; 2) наявність у них сформованих умінь і навичок; 3) відповідний рівень завдань і системність їх; 4) попередній інструктаж; 5) усвідомлення учнями кінцевого результату [31, с.142–143].

Таким чином, усе викладене дозволяє нам стверджувати, що навички самотійної роботи учнів по підвищенню орфографічної грамотності формуються поетапно на основі вироблених стереотипів поведінки. На цьому шляху учень під керівництвом учителя проходить досить складну систему підготовки: від простих розумових дій через розвиток мислення до більш складної аналітико-синтетичної діяльності.

Вивчення психолого-педагогічних і психолінгвістичних основ здійснення самотійної діяльності, пов'язаної з удосконаленням орфографічних знань, умінь і

навичок, був необхідний для створення оптимальної методики її організації, у цьому істотну роль відіграють і результати лінгводидактичних досліджень щодо підвищення ефективності самостійної роботи.

Висновки з розділу 1

Нормативні документи у сфері освіти України одним з пріоритетних напрямків у формуванні особистості учнів виділяють навички самостійного наукового пізнання, самоосвіти, а також виховання високої мовної культури. Тому актуальним є розвиток навичок самостійної освітньо-пізнавальної діяльності з підвищення рівня одного з видів мовленнєвої діяльності – письма.

У науковій літературі відсутнє єдине визначення поняття «самостійна робота» (метод, прийом навчання, засіб залучення учнів у самостійну пізнавальну діяльність, властивість особистості, кінцева мета навчання, якість процесу пізнання, форма організації навчання та ін.). Ми під самостійною роботою розуміємо різновид свідомої творчої діяльності учня, яка вимагає від нього особистісно специфічної активності думки. Основою цієї діяльності виступають усвідомлені мотиви, що сприяють активному й швидкому оволодінню знаннями, набуття навичок.

У шкільних підручниках російської мови бажано наявність вказівки на самостійне виконання вправ (їх можна було б відзначити спеціальним значком, наприклад, літерою С), але ще більш важлива система їх. Проаналізовані нами підручники розраховані на порівняльне вивчення близькоспоріднених мов, що важливо в нових умовах. У навчальних посібниках для самостійної роботи представлено багатий матеріал для виховання в учнів самостійності.

Самостійна робота й орфографічна грамотність взаємопов'язані та взаємозумовлені. Сутність феномена «орфографічна грамотність» багатопланова і трактується в різних науках, виходячи з предмета дослідження. Зокрема, з психологічного погляду «орфографічна грамотність» - це складне, специфічне явище, яке включає процес свідомого відображення суб'єктом у вигляді асоціацій нормативної

писемного мовлення за допомогою розумових моделей і перцептивних образів, заснованих на зорових, слухових, мовленнєвих і моторних діях. У лінгводидактиці (практики) її розглядають як здатність учнів володіти прийомами застосування правил орфографії, в разі необхідності працювати з довідковою літературою.

У шкільній практиці існує певний досвід планування та організації самостійної роботи з орфографії. Діагностика стану сформованості в учнів орфографічних навичок і умінь працювати самостійно виявила недостатню підготовку учнів 6–7 класів до здійснення самостійного поповнення знань - учні не володіють належною навчальною культурою, тобто мають низький рівень орфографічної грамотності, не знають раціональних способів розумової діяльності, не здатні самостійно спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати мовні явища та ін.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЇХНЬОЇ ОРФОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ

2.1. Оптимізація самостійної роботи учнів у процесі роботи з орфографії

Проблема орфографічною грамотності, поряд з розвитком комунікативно-мовних навичок учнів, є однією з провідних у викладанні шкільного курсу російської мови. Велике значення для підвищення якості знань учнів має вивчення причин появи помилкових написань. Основними з них вважаємо недостатність самостійної роботи по вдосконаленню орфографічних навичок, повторення і систематизації вивченого матеріалу; мала кількість тренувальних вправ на вже вивчені правила під час засвоєння нового матеріалу.

Проблема самостійної роботи завжди була в полі зору видних методистів (Ф. Буслаєв, О.Пешковський, Н.Рожественський, К. Ушинський, В. Шереметьєвський і ін.).

Загальновідомо, що розвиток навичок самостійності учнів в значній мірі залежить від методики її організації, важливим компонентом якої є принципи здійснення самостійної роботи. Виділимо основні з них:

- *принцип свідомої активності і самостійності учнів* в процесі навчання є провідним;

- принцип зв'язку теорії з практикою, що має особливе значення в роботі щодо формуванню та вдосконаленню орфографічних навичок, оскільки учень не стає грамотним, знаючи орфографічну теорію, його необхідно вчити застосовувати отримані знання на практиці й вільно володіти ними під час виконання вправ, тобто зміст навчання мови має обов'язково носити і практичний характер;

- принцип систематичності в проведенні самостійної роботи з підвищення орфографічної грамотності учнів. На нашу думку, вони недостатньо зайняті письмом тільки на уроках і частково під час виконання домашніх вправ. Тут слід

визнати правоту М.Разумовська, що відзначає, що в цих умовах «неминучий розрив між наявними в учнів відомостями і рівнем практичних дій, сформованістю навичок» [49, с.75]. Тому самостійна робота учнів над поліпшенням якості їхньої орфографічною грамотності повинна проводитися систематично не тільки в класі, так і в інший час;

- принцип зв'язку занять з російської мови з розвитком мовлення учнів. Знання про мову повинні мати практичне застосування і застосовуватися для формування мовленнєвих умінь. Оскільки письмо – це один з видів мовленнєвої діяльності, в своєму дослідженні виходимо з того, що базою в мовленнєвому розвитку учнів є знання з фонетики, лексики, словотвору, граматики, орфографії. Тому навчальний матеріал використовувався в різних видах мовленнєвої діяльності учнів (слухання, читання, говоріння, письмо). Для аналізу орфографічних явищ відбиралися тексти різних типів і стилів мовлення, що відображають загальнолюдські духовні цінності (любов до людини, доброта, милосердя, чесність, працьовитість, дбайливе ставлення до природи), а також культурні надбання українського і російського народів;

- принцип формування позитивного ставлення, розвитку інтересу до вивчення російської мови. Із цією метою учням пропонувався цікавий матеріал з історії розвитку писемності, про видатних учених-лінгвістів, у роботі використовувалися ігрові моменти, елементи змагання та ін.;

- принцип дії самостійної роботи на розвиток мислення учнів враховує необхідність навчити учнів не тільки узагальнювати поодинокі факти й робити висновки, а вміти підтверджувати узагальнені положення різними фактами, розкривати загальні положення на конкретних прикладах. Установленню причино-наслідкових зв'язків і відношень повинно приділятися достатньо часу, отже, однією з умов розвитку самостійності думок учнів є постановка питань-завдань, що вимагають розкрити причину того чи того явища, установити зв'язок між окремими фактами або явищами тощо;

- принцип поступового ускладнення досліджуваного матеріалу як основний в організації самостійної роботи учнів;

- принцип різноманітності вправ, спрямованих на самостійне рішення учнями пізнавальних завдань. Вправи для самостійної роботи повинні бути складені таким чином, щоб впливати на різні типи сприйняття (диктанти, граматичний розбір, завдання творчого характеру і под.), оскільки вправи, що ґрунтуються на одноманітних подразників, призводять до виникнення гальмівного стану в корі головного мозку і, отже, до поганого засвоєння;

- принцип урахування рівня підготовленості учнів. Для його реалізації на уроках російської мови доцільно організувати самостійну роботу як індивідуальну діяльність учня, тобто здійснити диференційований підхід;

- принцип розвитку вольових якостей передбачає, що самостійна робота ставить перед учнями певні інтелектуальні завдання, вирішення яких вимагає прояви відомих вольових зусиль. Учні повинні усвідомлювати мету своєї діяльності, прагнути її досягнення, що є основою вольової діяльності. У вправи важливо включати завдання, пов'язані з подоланням труднощів і сприяють розвитку вольових якостей учнів;

- принцип організації самостійної роботи на базі наявних знань, умінь учнів урахує, що вона можлива лише за умови, що учні вже накопичили особистий досвід в практичному застосуванні знань, умінь;

- принцип проведення самостійної роботи на всіх етапах навчання, тобто під час пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнювального повторення, виконання контрольних завдань й ін.

Зазначені принципи, реалізовані у взаємозв'язку, за вмілого впровадженні їх у практику освіти можуть стати ефективним засобом для здійснення самостійної роботи учнів щодо підвищенню орфографічної грамотності.

Для оптимізації самостійної роботи учнів необхідно вирішити питання і про адекватні методи навчання. Уважаємо, що раціональним у поетапній самостійній роботі щодо підвищення орфографічної грамотності учнів є використання частково-пошукового та проблемного методів, виділених на основі особливостей і рівня пізнавальної діяльності учнів І.Лернером і М.Скаткіним [22, с.193–206]; або, за

іншою класифікацією (О.Барановська, О.Біляєв, М.Пентілюк), – методів спостереження учнів над мовою, роботи з підручниками і методу вправ [5, 7, 55].

Пояснювально-ілюстративний метод застосовується лише на початковому етапі навчання самостійній роботі, коли вчитель дає готову інформацію, застосовуючи підручник, таблиці, схеми, практично показує способи діяльності (зразок запису, складання плану тощо).

За допомогою репродуктивного методу відтворюються й повторюються види роботи за завданням вчителя за допомогою системи вправ, тренувань. Тут важливо, що в учнів починають формуватися вміння і навички.

Під час проблемного викладу вчитель ставить перед учнями проблему й показує найбільш оптимальні способи її розв'язання; учні сприймають, усвідомлюють, запам'ятовують готові знання і стежать за розвитком думки учителя – усе це готує їх до самостійного розв'язання мовних завдань.

Використовуючи частково-пошуковий метод, можна навчити учнів бачити проблему, ставити питання, висловлювати припущення, будувати докази й робити висновки.

Дослідницький метод допомагає стимулювати творчу роботу учнів, передбачає формування умінь самостійно збагачуватися інформацією, досліджувати предмет або явище, робити узагальнені висновки, а набуті знання застосовувати в практичній пізнавальній діяльності. Учні включаються в процес самостійного творчого пізнання, у них формуються навички творчості, створюються умови для розвитку пізнавальних інтересів, потреби в такого роду діяльності.

Ефективним є інтерактивний метод (розігрування ролей, моделювання ситуацій), який забезпечують високий рівень засвоєння знань, вирішує ряд дидактичних цілей і завдань (вивчення і закріплення матеріалу за високої активності й самостійності учнів, узагальнення та систематизація матеріалу, визначення рівня засвоєння знань і їх контроль).

Що стосується прийомів навчання, то їх слід вибирати в залежності від специфіки досліджуваної теми.

Виділяють універсальні дидактичні прийоми викладання (повідомлення, розповідь, пояснення, інструктаж, постановка питання, завдання, показ зразка, перевіряння й оцінювання знань, умінь і навичок, висунення проблеми, гіпотези) і навчання (слухання, спостереження, читання, переказ, порівняння, систематизація, пояснення, заучування, постановка питання, виконання вправ, конструювання, рішення проблем) [7; 38; 44].

Особливу роль у формуванні навичок самостійної діяльності грають аналіз, зіставлення, класифікація, порівняння, синтез, узагальнення (інтелектуальні прийоми); питання, зразок міркування щодо застосування правила, повторення, пояснення, розповідь (словесні); інструктування (ігрові); виконання вправ, імітація під час вивчення; наприклад, орфограм, що пишуться за традиційним принципом (за словником); конструювання, читання та ін. (практичні). Усі вони в сукупності сприяють удосконаленню розумової діяльності учнів; ігрові прийоми деякою мірою будуть обмежені в застосуванні, але вони допоможуть у розвитку інтересу учнів до вивчення російської мови.

Серед специфічних прийомів необхідно використовувати орфографічний розбір, алгоритмізацію; конструювання словосполучень, речень. Оскільки орфографічна грамотність нерозривно пов'язана з комунікативно-мовними вміннями, то для їх формування науковці пропонують використовувати називання тексту, його членування, складання плану, визначення основної думки, побудова висловлювання, відтворення деформованого тексту, складання діалогів, створення ситуацій спілкування та ін. [55].

Завдання для самостійної роботи повинні містити елементи навчання прийомам аналізу матеріалу, вирішення певної мовної завдання. З цією метою потрібно застосовувати опорні записи, карти пам'яті, перелік послідовних операцій, зразки виконання завдань тощо.

Не менш важливо активізувати інтерес учнів до роботи, що обумовлює використання в самостійній роботі учнів таких засобів, як а) цікаві завдання; б) нестандартні вправи; в) мовні завдання (з урахуванням різних ситуацій

спілкування); г) спрямованість формулювань завдання на особистість учня. Вони повинні бути чіткими, з установкою на виконавця, що забезпечує свідомість діяльності учня, допомагає освоєнню послідовності операцій у процесі аналізу мови й застосування правил.

Для керівництва учням та їх діяльністю необхідна наявність зворотного зв'язку, яка відбувається шляхом різної перевірки виконання завдання: вчителем, колективної, взаємної і самоперевірки. Остання проводиться з використанням перевірочних карток, в яких дається «ключ» до виконання завдання або повну відповідь, що також сприяє формуванню навичок самоконтролю, що є необхідним компонентом будь-якої самостійної діяльності [10; 15].

Завдання повинні бути диференційованими, тобто враховують «зону найближчого розвитку» певного учня, доступними, посильними для нього, чим забезпечується індивідуалізація навчання.

На нашу думку, не менш важливими вимогами до проведення самостійної роботи учнів, крім уже зазначених, є такі: організація творчої самостійної роботи, яка передбачає, що учні - це суб'єкти навчання; створення ситуації самостійного вибору учнями завдання в залежності від рівня їх розвитку, що визначається самими учнями.

У здійсненні самостійної діяльності учнів з мови важливо враховувати вимоги до вправ для самостійної роботи. Найбільш узагальнено вони сформульовані Н.Рождественським: 1) необхідність цілком ясного інструктажу перед роботою з боку вчителя, щоб учні в процесі виконання завдань не просили додаткових роз'яснень; 2) поступовий перехід від менш самостійних до більш самостійних робіт; 3) своєчасне контролювання вчителем самостійного виконання письмової вправи, що передбачає можливість появи грубих помилок; 4) організація вправ таким чином, щоб учень спочатку подумав про написання того чи того слова, перевірив його написання після виконання роботи і виправив помилки [62, с. 66].

Таким чином, не підлягає сумніву педагогічний постулат про те, що самостійна робота учнів забезпечує розвиток їх мислення, активності, творчості, становлення

позитивного ставлення до досліджуваного предмета. Цьому сприяють значною мірою система вправ.

Аналіз підручників російської мови для 6–7 класів [67; 68] проводився з метою з'ясувати можливості їх для забезпечення самостійної діяльності учнів під час засвоєння орфографічних норм. У підручниках є відповідні вправи, які ми об'єднали в групи за етап роботи:

1. Вправи на списування (початковий етап). Роботу організовано за допомогою таких завдань: а) спишіть і допишіть; б) спишіть і визначте.

2. Вправи на виписування, які можуть бути ускладнені завданнями: а) заповніть таблиці прикладами з тексту або самостійним доббором прикладів; б) розподіліть слова з орфограмами по групах; в) уставте пропущені букви.

3. Вправи із записом за зразком, у яких запропоновано, наприклад, на основі спостережень зробити висновок про чергування голосного з нулем звука; пояснити відмінності в написанні прийменника і приставки та ін.

4. Вправи на вибір правильного написання. Наприклад, вправа, що вимагає з двох варіантів написання вибрати правильний, позначити орфограму, пояснити за допомогою тлумачного словника лексичне значення слів.

5. Вправи на заміну. У деяких вправах є слова для довідок, а в інших вони відсутні, що зумовлює самостійний пошук, розвиток мислення, збагачення словника учнів.

6. Вправи на порівняння. Наприклад, порівняти написання префіксів на **з-** в російській і українській мовах.

7. Вправи на визначення значень морфем. Відомо, що вміння з'ясувати значення морфем сприяє правильному написанню того чи того слова з орфограмою. Тому під час вивчення правопису префіксів **пре-**, **при-** учням треба визначити слова з цими префіксами.

8. Творчі вправи, які мають завдання: а) утворіть слова з допомогою зазначених морфем; б) доберіть приклади на досліджувану орфограму з літературних джерел; в) доберіть слова для словникового диктанту на певну орфограму тощо.

9. Вправи, що потребують роботи зі словником.

Позитивно, що в кінці розділу подано контрольні питання й завдання з орфографії для повторення та узагальнення вивченого

Крім підручника, на допомогу вчителів для організації самостійної роботи учнів створено методичні посібники. Наприклад, «Посібник з російської мови для самостійної роботи учнів А.Власенкова [45] потребує самостійності й активності учнів у здобутті знань. Вправи розраховано на прищеплення учням навичок розумової праці, відпрацювання дій, що сприяють оволодінню грамотним письмом і мінімумом необхідних для цього теоретичних відомостей. Засвоєння інформації проводиться крок за кроком, невеликими блоками, як у програмованому навчанні. Учень, перш ніж перейти до нового блоку, повинен виконати вправи для самоперевірки. Кожний блок має таку структуру: роз'яснення теорії – виконання тренувальних вправ – самоперевірка (відповіді для самоперевірки надруковані внизу зліва і до певного часу закриті закладкою).

Автор передбачає усвідомлення учнями природи російської орфографії. Спираючись на морфологічний принцип, він рекомендує користуватися перевірочними словами не тільки для з'ясування правильності написання коренів слів, але і в роботі з морфемами. Ненаголошені голосні в закінченнях, префіксах, суфіксах також пропонує перевіряти наголосом, наприклад, *в до́ме – в столе́; пе́карь, ле́карь, па́харь – вратáрь; белизна́ – отчи́зна* й ін. Відзначимо, що такий спосіб перевірки важкий для учнів. Як свідчить досвід, іноді не тільки слабкі учні відчують труднощі в доборі перевірочного слова з тим же коренем, але й сильні, а перевірка написання суфіксів і префіксів ще складніша, тим більше, що такі слова, як, наприклад, *белизна* и *отчизна*, різні за смислом.

Позитивно, що в посібнику подано різноманітний матеріал для формування орфографічних навичок у процесі самостійної роботи. Але на сучасному етапі бажаним представляється наявність повного роз'яснення окремих теоретичних положень, доведення до логічного завершення деяких тренувальних вправ. Наприклад, вивчаючи префікс **НЕ** з різними частинами мови учні дізнаються, що

НЕ є префіксом, коли зі словом пишеться разом, а коли окремо, то часткою. Однак це положення можна було б розширити тим, що **НЕ** може бути й частиною кореня (наприклад, в словах *ненастье, невзгода*).

Таким чином, допомога в основному представляє собою обсяг обов'язкових для засвоєння теоретичних відомостей, послідовність роботи над ними і систему тренувальних вправ.

Під час здійснення самостійної роботи вчителю й учню необхідно мати чітке уявлення, для досягнення яких цілей вона проводиться, як оволодіти основними поняттями, уміннями й способами застосування знань на практиці. Тому велика частина вправ посібники націлена на формування в учнів уміння осмислено ставитися до процесу пізнання, користуватися знаннями на практиці, самостійно їх поповнювати.

Дидактичний матеріал, представлений в посібниках, пов'язаний з виконанням навчальних дій: порівняння, виділення головного, угруповання мовних фактів на основі зазначеної ознаки тощо.

На етапі самоконтролю й контролю вискоєфективними є посібники, що містять тестові завдання, за допомогою яких можна швидко визначити ті правила, які засвоєні не повною мірою, а відповідно не сформовані орфографічні вміння (труднощі в доборі перевірочних слів під час написання слів з парними приголосними і ненаголошеними голосними; невмінням розрізняти сильні і слабкі позиції звуків, характеризувати приголосні звуки, ставити наголос у слові, добирати спільнокореневі слова, визначати відмінок).

З такими посібниками учням зручно працювати, оскільки правильні відповіді запропоновано в кінці кожного такого посібника.

Таким чином, посібники для самостійної роботи з орфографії складають теоретичну й практичну основу для вироблення в учнів міцних орфографічних навичок, виховання самоконтролю. Свого часу вони зіграли важливу роль в освітньому процесі, але на сучасному етапі потребують оновлення. Це ускладнює роботу вчителя-словесника і відбивається на рівні знань, умінь і навичок учнів.

Для наукової організації роботи щодо підвищення грамотності учнів самостійна діяльність має велике значення, оскільки вони вчать самостійно спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, робити висновки, у них розвивається мислення, творчість, індивідуальність, особистість взагалі, а також позитивне ставлення до предмету. Перейдемо в зв'язку з цим до розроблення системи вправ і визначення ефективних умов роботи щодо підвищення орфографічної грамотності учнів під час самостійної роботи.

2.2. Система вправ для підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи учнів

Вивчення програми з російської мови дало можливість встановити, що вона орієнтує вчителів на формування в учнів умінь самостійно поповнювати знання і підвищувати культуру мовлення, працювати з навчальною літературою, словниками, довідниками, контролювати правильність і доцільність своєї мови, але детальний перелік навичок самостійної роботи, в зокрема щодо підвищення орфографічної грамотності, ще відсутній.

Аналіз наявних досліджень дали можливість визначити види самостійної роботи учнів 6–7 класів з російської мови в залежності від: 1) місця навчання (класна, позакласна, домашня); 2) етапу навчання (підготовча, тренувальна, перевірна); 3) _степені прояви самостійності (невласне-самостійна, тобто за допомогою вчителя, дорослих, самостійна за завданням, власне-самостійна); 4) кількості учасників (фронтальна, групова, індивідуальна); 5) рівня відтворення навчального матеріалу (за зразком, відтворювально-творча, власне-творча з високим ступенем самостійності, евристична); 6) виду діяльності (навчальна, навчально-пізнавальна, пізнавальна); 7) ролі вчителя (підготовча, яка контролює, що консультує).

Розглянемо класифікацію типів самостійних робіт, що враховує рівень самостійності й творчості учнів. Так, Л. Вяткін [14] та ін. виділяють два можливих

типи самостійних робіт під час вивчення російської мови: відтворювального і творчого характеру.

П. Підкасистий уточнює й розширює класифікацію типів самостійних робіт, додаючи ще два: реконструктивно-варіативні та евристичні [56, с. 158].

На думку вченого, пізнавальна діяльність учнів під час виконання відтворювальних самостійних робіт спрямована на уважне прослуховування, розгляд, запам'ятовування й відтворення конкретної інформації. А під час самостійних робіт за зразком пізнавальна діяльність учнів протікає також на рівні відтворення, але вже не тільки на основі мовного або візуального спілкування, а на базі власної практичної діяльності. Цей етап пізнавальної діяльності справедливо вважає П. Підкасистий елементарним, він характеризується спільними діями вчителя й учня, які і складають початкову стадію їхньої співпраці [56, с. 160].

Для збагачення досвіду пізнавальної пошукової, креативної діяльності, розвитку справді творчих здібностей учнів, чого не забезпечують вже відмічені види робіт, використовуються реконструктивно-варіативні самостійні роботи. Вони змушують учнів відтворювати не тільки окремі функціональні характеристики знань, а й структуру цих знань у цілому.

Метою евристичних самостійних робіт учнів є вміння розв'язувати проблемну ситуацію, організовану вчителем на уроці. Однак, як стверджує дослідник, учні розв'язують не всю проблему, а тільки її частину (підпроблему), вони не набувають досвіду проведення цілісного дослідження процесу або явища, здатності самостійно бачити й ефективно розв'язувати пізнавально-практично значущі творчі завдання. Ці вміння формуються під час виконання творчих (дослідницьких) самостійних робіт. Саме творчі роботи дають можливість учням побачити різні аспекти досліджуваних явищ, об'єктів, подій; висловлювати власні судження щодо розв'язуваного завдання; самостійно розробляти тематику й методику експериментальної роботи, бачити й формулювати проблеми в заданій ситуації, ставити нові проблеми, висувати гіпотези та розробляти плани їх розв'язання.

П. Підкасистий зазначає, що перераховані типи самостійних робіт

взаємопов'язані і обумовлені. У практиці навчання вони припускають різноманітні види самостійних робіт, завдань, вправ, які використовуються вчителем на уроці або поза ним.

Види самостійної роботи учнів 6–7 класів з російської мови класифікують в залежності від: 1) місця навчання (класна, позакласна, домашня); 2) етапу навчання (підготовча, тренувальна, перевірна); 3) _ступені прояви самостійності (невласне-самостійна, тобто за допомогою вчителя, дорослих, самостійна за завданням, власне-самостійна); 4) кількості учасників (фронтальна, групова, індивідуальна); 5) рівня відтворення навчального матеріалу (за зразком, відтворювально-творча, власне-творча з високим ступенем самостійності, евристична); 6) виду діяльності (навчальна, навчально-пізнавальна, пізнавальна); 7) ролі вчителя (підготовча, яка контролює, що консультує).

Аналіз методичної літератури свідчить про доцільність розрізняти такі види самостійних робіт відтворювального характеру:

Робота з книгою. На уроках російської мови надається можливість навчити учнів правильно користуватися книгою, зокрема підручником, а також різними словниками (орфографічних, тлумачних та ін.). С. Трубачова та ін., Які займаються проблемою самостійної роботи учнів, розглядають підручник в якості одного з найважливіших засобів для її організації в закладах загальної середньої освіти. При цьому справедливо стверджується, що самостійне читання – основне джерело для знань людини поза стінами освітнього закладу [73].

Учені відзначають, що на заняттях з мови підручник використовується головним чином для закріплення і повторення вивченого. Однак є ще один вид роботи з ним, коли умови діяльності учнів максимально наближаються до умов самостійної роботи. У цьому випадку учні ознайомлюються з новим матеріалом не за допомогою організованого пояснення теорії в класі, а шляхом самостійного вивчення відповідного параграфа підручника. Для такої роботи добирається матеріал, що не включає абсолютно нові та складні визначення й правила.

Робота з підручником дає можливість учням оволодіти навичками і вміннями

самостійної пізнавальної діяльності, тобто такими розумовими операціями, як уміння розчленовувати текст на логічно закінчені частини і т.д. Самостійна робота з навчальною літературою зумовлює набуття системи знань і навичок, які забезпечують формування вміння міркувати, аналізувати досліджуваний матеріал, порівнювати й узагальнювати, доводити, самостійно застосовувати орфографічні правила на практиці.

У процесі роботи з підручником учні опановують також і організаційно-технічними навичками (загальне знайомство з книгою, складання і запис плану, вибіркоче читання, оформлення потрібних записів).

Вчені пропонують проводити роботу з таблицями, в процесі якої перш за все встановлюються підстави поділу, класифікації [55; 76], що вимагає особливих навичок: вміння читати її, дотримуючись при цьому потрібну послідовність, виділяти голосом приклади, робити паузи. Робота над готовими таблицями може бути використана під час навчання учнів самостійного складання їх за аналогією, що допомагає кращому осмисленню та запам'ятовуванню матеріалу, оскільки він представлений унаочнено, що дозволяє побачити в порівнюваних мовних явищах загальне і часткове.

Не менш важливим є аналіз ілюстративного мовного матеріалу. У зв'язку з цим методисти виділяють такі напрямки: вироблення навички аналізувати приклади, запропоновані в параграфі, і вміння добирати їх з досліджуваного або вивченого літературного твору, а також складати власні, що несе в собі елементи творчої роботи. Щоб прищепити навички добору своїх прикладів, необхідно враховувати принцип поступового нарощування труднощів: від добору мовних фактів, аналогічних представленим в підручнику, і знаходження їх у тексті – до підготовки власних.

Відомо, що в підвищенні якості правопису особливу роль відіграє один з найбільш ефективних прийомів, що сприяє міцному засвоєнню знань, - порівняння. Сутність його стосовно вивчення орфографії полягає у встановленні меж схожості і відмінності, з одного боку, між внутрішньомовними орфографічними явищами, а з іншого, - між

російською та українською орфографією.

Учені стверджують, що класифікація будь-яких мовних категорій заснована на наявності рис подібності та відмінності між ними. Саме це обумовлює застосування прийому порівняння в процесі засвоєння орфографічних норм. Наприклад, під час вивчення правопису розділових **Ъ** і **Ь** знаків учитель запитує, що спільного між ними (**Ъ** і **Ь** уживаються, щоб не зливалися у вимові приголосні з голосними). Потім установлює відмінність в умовах уживання їх.

Для вироблення навички вдумливого й зосередженого ставлення до прочитаного слід навчати учнів вибіркового читанню параграфів підручника. Цей прийом може бути використаний, наприклад, під час вивчення правопису **О** і **Е** після шиплячих і **Ц** в іменниках і прикметниках, м'якого знака на кінці слів, що закінчуються на шиплячий. Такий вид роботи є перехідним моментом до самостійного вивчення матеріалу за підручником.

Процес підвищення грамотності учнів передбачає організацію самостійного вивчення учнями орфографічного матеріалу підручника. Для цього використовуються теми, повністю або частково вивчаються в початковій освіті, невеликі за обсягом і нескладні за змістом; і які можуть бути засвоєні самостійно за аналогією з засвоєними під керівництвом вчителя. О.Савченко дає такі орієнтири для педагога щодо визначення матеріалу для самостійної пошукової роботи: 1) тверде, усвідомлене володіння учнями знаннями, на яких базується новий матеріалу; 2) можливість актуалізації опорних знань через підготовчі вправи; 3) доступність, чіткість викладу матеріалу в підручнику; 4) рівень сформованості умінь працювати з підручником, картками, достатній темп письма і читання [69, с. 209].

Підручник з російської мови також застосовується як довідковий посібник, який допомагає учням самостійно перевірити результати своєї роботи. У такому випадку, на наш погляд, до нього необхідно звертатися тільки в момент виникнення труднощів під час виконання завдань, що виховує в учнів свідомість, волю, розвиває навички самоконтролю.

Таким чином, працюючи з книгою, учні набувають навичок самостійного читання,

збагачення необхідною інформацією, самоконтролю, аналізу й зіставлення явищ тощо.

Одним із видів роботи з підручником є виконання вправ, які потрібно розглядати не тільки як матеріал, що забезпечує прищеплення учням орфографічних і пунктуаційних навичок, а й як засіб оволодіння навичками самостійності. Велике значення в цьому плані надається розвитку в учнів інтересу до предмета. Тому важливо прагнути пробудити їх увагу до окремих фактів мови, орфографічних явищ (з цією метою можна наводити деякі історичні довідки).

У методичній літературі обговорюється питання і про активізацію мислення учнів під час виконання вправ. Отже, організація самостійної роботи щодо підвищення орфографічної грамотності передбачає різноманітність видів і достатня кількість вправ, але ще більш істотна їх системність.

Під час навчання учнів самостійної роботи з книгою педагогічно доцільно прищепити їм навички використання словника. Починати найзручніше з шкільного орфографічного словника, що застосовується як довідковий посібник і як джерело матеріалу для вправ (виписування прикладів на дане правило, перевірка написаного).

Робота з орфографічним словником ґрунтується на свідомому виконанні учнями усних і письмових завдань, вона виховує самоконтроль, що сприяє підвищенню грамотності [42].

На нашу думку, розглянуті вище види діяльності з підручником і словником покликані допомогти учням в оволодінні навичками самостійної роботи з удосконалення орфографічної грамотності.

Для виховання самостійності доцільна і робота над помилками. У першій частині уроку протягом 5 хвилин учитель дає загальну оцінку роботам, відзначаючи при цьому успіхи деяких учнів. Потім увага звертається на недоліки. Учитель до уроку записав на дошці слова, в яких допущені типові помилки, учні звіряють свій запис в зошитах з написаним на дошці і самостійно виправляють невірні написання.

Н.Алгазіна вважає, що самостійна робота учнів над помилками полягає в таких діях: вони знаходять у посібнику відповідний параграф, вивчають його і з

вправ, які стосуються цього пункту, або з орфографічного словника виписують приклади, аналогічні тим словами, у яких були допущені помилки, але така робота розрахована на учнів старших класів [1].

Під час організації роботи над орфографічними помилками важливо враховувати диференційований підхід. Для учнів з низьким рівнем знань автор пропонує пам'ятку «Як працювати над орфографічною помилкою»:

1. Знайди слово, в якому допущена помилка, правильно запиши його.
2. Усно поясни правопис.
3. Знайди перевірочне слово, добери два приклади на це правило (*река – реки; идешь – несешь; поешь; не был – не писал*).
4. Якщо слово зі словника, добери кілька споріднених слів, склади словосполучення чи речення (*интересный – интерес, интересно; интересный рассказ*).

Потрібно відзначити, що запропонована послідовність роботи порушує порядок дій щодо застосування правила. Спочатку учень повинен згадати правило, яке регулює написання, або знайти перевірочне слово, звірити з орфографічним словником, якщо орфограму не можна перевірити, тільки після цього правильно записати лексему. Запис слова відповідно до орфографічної норми - це результат розумової діяльності учня по визначенню орфограми.

У робочих зошитах слабких учнів учитель спочатку сам виконує роботу над помилками, дає зразок. Через деякий час він робить лише частину запису, решта – учні.

Організувати роботу над помилками можна різними способами, але головне полягає в тому, щоб навчити дітей самостійно знаходити, усвідомлювати, пояснювати і виправляти їх, наводити приклади на певне правило, не допускати ненормативних написаний в подальшому.

Ми розглянули види самостійних робіт відтворювального характеру, що сприяють навчанню учнів прийомів самостійної роботи і є лише початковим етапом на шляху до самостійності, оскільки, за твердженням П. Підкасистого, «під час постійної відтворювальної роботи в учнів дуже швидко настає зниження дієздатності організму в

результаті швидкого розвитку в центральній нервовій системі процесів гальмування: розвиваються особливі психічні стани (пересиченість роботою, нудьга, незадоволеність і т.ін.), викликані одноманітністю і монотонністю діяльності» [56, с.155]. Якщо ж займатися тільки роботами творчого характеру, то це стане причиною появи в учня «ряду негативних психічних станів: невпевненості у виборі прийому пізнання, у результаті пізнання, розгубленості під час виникнення непередбачених труднощів на шляху вивчення об'єкта» [56, с. 155]. Важливо пропорційно й доцільно поєднувати відтворювальні й творчі самостійні роботи. Дотримуючись такої ж думки, вважаємо, що в підвищенні орфографічної грамотності учнів потрібна доцільна відповідність відтворювальних і творчих самостійних робіт, логічна послідовність їх проведення (від відтворювальних до творчих завдань).

Значення творчих завдань особливо підкреслюється дослідниками. Створити посилено високий рівень труднощів у навчанні можна, збільшивши питому вагу самостійної роботи учнів в освітньому процесі та частку в ній завдань творчого (пошукового, проблемного) характеру.

У методичній літературі існує кілька класифікацій творчих самостійних робіт. Завдання творчого характеру розмежовує на а) репродуктивно-творчі (за аналогією, за зразком) і б) ситуативно-творчі (коли відбувається штучне створення ситуації) [35; 41; 44; 45]; Н.Алгазіна виділяє: 1) добір прикладів; 2) переказ; 3) твори, що супроводжуються вимогою письмового або усного обґрунтування правопису тієї чи тієї орфограми [1, с. 59–61].

На нашу думку, такі види робіт, як добір прикладів і переказ, мають відтворювальний характер, а твір – це власне самостійна робота учнів, під час якої вони виявляють особисту творчість, висловлюючи й доводячи певні думки.

Одним із видів самостійної роботи, яка розвиває мовне чуття, є аналіз літературних текстів, що використовують у процесі підготовки до вивчення й засвоєння орфографічних правил. На матеріалі літературних текстів, з одного боку, проводяться орфографічні вправи, наприклад, письмо з пам'яті, диктант з подальшою самостійною перевіркою учнями, підготовчий диктант тощо, з іншого, –

на заключних уроках вивчення теми учні самостійно складають вправи для однокласників [21].

Вирішити проблему пізнавальної самостійності, як стверджує Т.Напольнова, неможливо без включення в вивчення мови завдань пошукового характеру, в число яких входять проблемні завдання, які передбачають дослідницьку діяльність учнів в ході аналізу лінгвістичних явищ [47]. І.Лернер зазначає, що вміння учнів вирішувати такі завдання вважається найважливішим критерієм досягнутої пізнавальної самостійності [38].

Істотними ознаками завдань пошукового характеру Т.Напольнова називає такі: 1) виконання їх без безпосередньої участі вчителя (проблемні завдання) або з частковою «підказкою» з його боку (завдання частково-пошукового характеру); 2) відкриття учнями в процесі виконання завдань нових способів добування цих знань [21, с.16].

Виконуючи такі завдання, учні виявляються в іншій ситуації, перед новою проблемою, що може викликати у них труднощі. Творчість учнів полягає в умінні орієнтуватися в незвичних умовах, а вирішення проблеми означає знаходження відповіді на питання.

Структура завдання пошукового характеру, побудованого на матеріалі російської мови, може бути представлена таким чином: умови – лінгвістичні факти, у яких міститься певна проблема, питання, спрямовані на дослідження цих мовних фактів. Проблема формулюється в питаннях або питання спрямовують учнів на пошуки проблеми, що становить сутність завдання. Складнішою є робота, коли учням належить сформулювати проблему самостійно [21, с. 16–17].

Дозвіл проблемних ситуацій в процесі навчання орфографії пов'язано з умінням учнів співвіднести фонетичний і графічний образ слова - вимова і написання.

До складу завдань пошукового характеру Т.Напольнова вводить частково-пошукові та проблемні завдання. Наприклад, під час вивчення орфографії учням можуть бути запропоновані такі завдання подібного типу: «Доведіть, що кожен з цих дієслів написаний правильно: *«ВЫРАСТЕШЬ – ВЫРАСТИШЬ»*; *«Почему при*

склонении притяжательных прилагательных типа *ВОЛЧИЙ* (след), *МЕДВЕЖЬЯ* (берлога), *ЛИСЬЕ* (ухо) возникают ошибки? Какие это ошибки? Чем они вызваны? Докажите свой ответ».

Як бачимо, майже всі варіанти самостійних робіт мають ознаки відтворювання і творчості, тому вони складають єдину систему. Завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб: 1) визначити характер роботи; 2) з'ясувати завдання навчання того чи того виду роботи; 3) знайти їм місце на уроці або поза ним; 4) визначити міру використання самостійної роботи; 5) поєднати завдання, спрямовані, з одного боку, на відтворення матеріалу, і, з іншого, - щоб забезпечити розвиток творчості в учнів. Крім того, плануючи самостійну роботу, як справедливо стверджує О. Савченко, учитель повинен: 1) визначити її місце в структурі уроку; 2) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом; 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи в різних групах дітей; 4) правильно визначити зміст і обсяг завдань, форму їх подачі, тривалість роботи; 5) дібрати необхідний дидактичний матеріал; 6) знайти раціональний спосіб перевірки роботи [69, с. 197].

Для розробки системи вправ необхідно встановити перелік умінь і визначити послідовність формування їх. Було виділено три етапи (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл умінь орфографічною грамотності учнів 6-7 класів,
які формуються під час етапів самостійної роботи**

| Етапи | Уміння й навички |
|---------------------------------|---|
| I етап (підготовчий) | актуалізувати знання, вміння і навички, набуті на попередньому етапі навчання: розрізняти звуки і букви, ударні і ненаголошені склади; ставити наголос; розпізнавати частини мови; визначати лексичне значення слів; знаходити в слові основу й закінчення, корінь, префікс, суфікс, добирати однокореневі, перевірочні слова; вдумливо читати, списувати правильно слова, бачити орфограму; працювати з підручником, орфографічним словником; ілюструвати правила власними прикладами (не з підручника); визначати істотні ознаки понять, необхідних для роботи; встановлювати смислові зв'язки в реченні; раціонально діяти щодо застосування правила; перевіряти правильність визначення орфограми, осмислювати завдання, планувати роботу, визначати необхідні для вирішення завдання знання, вміння, аналізувати проведену роботу; тренуватися в застосуванні знань; |

| | |
|---|--|
| | встановлювати послідовні дії щодо використання орфографічного правила; складати інструкції, алгоритми; міркувати щодо застосування правила; складати узагальнені таблиці, схеми; транспонувати знання, вміння і навички, отримані на уроках української мови, на вивчення російської; розвивати комунікативно-мовні навички та культурологічну компетентність; |
| II етап (діяльнісно-корекційний) | удосконалювати вміння і навички першого етапу самостійної роботи, а також висловлювати і аргументувати власні думки, усвідомлено визначати послідовність рішення орфографічного завдання, оцінювати різні орфографічні явища, збагачуватися новою інформацією, використовувати набуті знання, вміння, навички в новій ситуації, коригувати свою діяльність; переносити отримані знання на інші об'єкти пізнання; здійснювати самоконтроль; писати переказ і, уникаючи появи орфографічних помилок, свідомо працювати над ними; складати письмово й розігрувати діалоги в заданій ситуації; моделювати ситуації; працювати над помилками; |
| III етап (оцінювально-контрольний) | поглиблювати й розширювати навички першого й другого етапів навчання самостійній роботі щодо підвищення орфографічної грамотності; контролювати і критично оцінювати пиємну мову в орфографічному плані; виробляти само- і взаємоконтроль, само- і взаємооценку, вирішувати тестові завдання; виробляти критичне ставлення до власної діяльності, до засвоєної інформації; осмислено працювати над помилками, використовувати знання, вміння і навички в різних навчальних ситуаціях. |

Згідно з позначеними етапами створено й систематизовано види диференційованих вправ для самостійної роботи щодо підвищення орфографічної грамотності учнів.

Ґрунтуючись на визначення самостійної роботи, ми розрізняємо умовно самостійну роботу і власне самостійну роботу. Тому запропоновані види вправ припускають такі групи:

1) вправи, що сприяють удосконаленню набутих на початковому етапі навчання орфографічних знань, умінь, навичок, припускають усвідомлену роботу над граматичними і орфографічними поняттями, необхідними для аналізу орфографічних явищ; на цій стадії учні виразно читали вірші, розставляли відсутні знаки пунктуації, добирали спільнокореневі слова (спочатку до словоформи з одним ненаголошеним голосним, потім – із двома, нарешті, до таких слів, які розрізнялися лише одним ненаголошеним голосним). Ми також розуміли, наскільки важливо виконувати роботу щодо збагаченню словникового

запасу учнів, оскільки чим більше розвинена усне мовлення, тим легше засвоюється писемне: учні працювали з різного типу словниками, вибудовували ряди однокорених слів та ін.;

2) вправи, які допомагають учням освоїти раціональні способи розумової роботи: а) повторення учнями теоретичного матеріалу, необхідного для актуалізації опорних знань; б) тренування в уживанні їх; в) встановлення послідовних дій щодо використання правила; г) складання і обговорення учнями інструкцій, алгоритмів; д) розгорнуте міркування щодо застосування правила; ж) _іспользованіє граматичних, орфографічних знань, раціональних способів діяльності під час виконання письмових вправ. Для розвитку інтересу учнів притягувався цікавий матеріал; учні в плані гучного мовлення міркували, як застосовувати правило, читали тексти, Озаглавлювати їх, визначали тип і стиль мовлення, головну думку, засоби зв'язку в реченні, установлювали смислові відношення в ньому, що важливо й для правопису слів;

3) вправи, що навчають учнів прийомам самостійної роботи: осмислювати завдання до вправ; планувати роботу; визначати необхідні знання для її здійснення; повторювати теоретичний матеріал; виконувати завдання в запропонованій послідовності, раціонально розподіляти навчальний час, знаходити власні шляхи розв'язання завдань; виробляти самоконтроль, коригувати роботу;

4) виконуються в класі та вдома вправи для власне самостійної роботи, спрямовані на використання й розвиток в освітньо-пізнавальній діяльності учня його особистісно специфічних рис (ситуативні та проблемні завдання, конструювання власних висловлювань, узагальнення матеріалу у вигляді таблиць, схем, порівняння різних мовних явищ , використання набутих навичок в нестандартних ситуаціях, рішення головоломок, ребусів та ін., при цьому самі формулювання завдань викликали учнів на комунікацію - дати пораду, рекомендацію, надати допомогу товаришеві і т.д.);

5) як особливий вид вправ, що становить своєрідний методичний каркас

експерименту, виділяємо такі, що засновані на застосуванні в практиці вивчення російської мови знань учнів, отриманих на уроках української мови (транспонування знань, подолання міжмовної інтерференції, комп'ютерний переклад, редагування; порівняння параграфів підручників російської та української мов, зіставлення орфографічних фактів двох мов, узагальнення матеріалу, формулювання висновків і ін.);

6) вправи для самостійної роботи (класної і домашньої) над орфографічними помилками (усвідомлення учнями наявності помилки, повторення правила, корекція писемного мовлення шляхом виконання системи вправ, залучення учнів до різних видів самостійної комунікативної діяльності, активізація знань в інших умовах, свідоме оперування ними в нових ситуаціях, редагування текстів, виправлення орфографічних помилок);

7) вправи, що активізують розвиток комунікативно-мовних навичок і культурологічної компетентності учнів (завдання аналітичного, аналітико-синтетичного характеру, редагування, творчі завдання, власне самостійна робота зі складання текстів, у тому числі й листів, привітань; аналіз, класифікація, пояснення орфографічних явищ);

8) вправи для оцінювання результатів самостійної роботи щодо підвищення орфографічної грамотності (самоконтроль, взаємоконтроль, самооцінка, взаємооцінювання, робота над помилками, редагування й оцінювання переказів, творів, діалогів на задану й змодельовану ситуацію, самотестування).

Запропонована нами угруповання досить умовна, оскільки під час розвитку вмінь і навичок на кожному етапі діяльності окремі види робіт можуть поєднуватися й переплітатися. У цілому ж за своїм змістом, характером завдань система вправ спрямована на послідовну роботу учнів, що поступово ускладнюється й зумовлює осмислене вживання орфографічних правил, вироблення мовного чуття і загалом формування мовно-мовленнєвої компетентності.

Під час створення вправ і завдань урахувалися типові помилки учнів,

виявлені вчителями на різних етапах вивчення орфографії.

Формулюючи завдання до вправ для самостійної роботи учнів, ми спиралися на положення про необхідність орієнтуватися на реальний рівень грамотності учнів; спиратися на фонетичні та граматичні знання (наприклад, потрібно розставити наголос в словах, виділити корінь, визначити граматичні ознаки слів і ін.); здійснювати зв'язок вивчення орфографії з іншими розділами мови, а також розвитком комунікативно-мовних навичок і культурологічної компетентності; поступово ускладнювати завдання; складати їх з урахуванням варіативності орфограм; передбачати своєрідність феномену "двомовність"; урізноманітнити вправи і взаємодоповнювати їх з точки зору системного впливу на самостійність як якість особистості; формувати навички самоконтролю.

Висновки з розділу 2

Існує кілька підходів до класифікації видів самостійних робіт. Так, Л.Вяткін виділять два типи самостійних робіт – відтворювального і творчого характеру; П. Підкасистий – чотири: відтворювальні, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі (дослідницькі). На нашу думку, майже всі види самостійних робіт мають відтворювальний і творчий характер. Тому доцільно встановити відповідність відтворювальних і творчих самостійних завдань, урахувати послідовність їх проведення.

Самостійна робота на уроках вивчення мови є засобом виховання в учнів самостійності мислення, готовності до застосування теоретичних знань на практиці, вдосконалення навичок, становлення особистості за умови систематичного, поетапного її проведення.

Шлях учня до самостійності лежить від простих інтелектуальних дій через розвиток мислення до більш складної діяльності розуму. При цьому важлива роль відводиться вчителю. Звісно ж, що говорити про власне самостійної роботи в шкільні роки можна тільки щодо: в будь-якому випадку учень діє за завданням

дорослого. Самостійністю діяльності учень буде характеризуватися лише тоді, коли у нього з'явиться усвідомлена потреба здобувати знання, набувати вміння і навички власними зусиллями.

Підвищенню орфографічною грамотності учнів, міцності їхніх знань сприяють такі види вправ:

I група вправ спрямована на набуття граматичних і орфографічних знань, умінь, навичок учнів і на усвідомлену роботу над граматичними і орфографічними поняттями, необхідними для аналізу мовних явищ.

II група завдань - на навчання раціональним способам розумової роботи:

- 1) повторення учнями матеріалу, необхідного для актуалізації опорних знань;
- 2) тренування в застосуванні їх;
- 3) установлення необхідних дій щодо застосування правила;
- 4) складання і обговорення учнями інструкцій, алгоритмів;
- 5) розгорнуте міркування щодо застосування правила;
- 6) використання граматичних, орфографічних знань, раціональних способів діяльності під час виконання письмових вправ.

III група - на формування в учнів прийомів самостійної роботи: осмислювати завдання до вправ; планувати роботу; визначати необхідні знання для її здійснення; повторювати теоретичний матеріал; виконувати завдання у зазначеній послідовності, раціонально розподіляти навчальний час, знаходити власні шляхи розв'язання завдань; виробляти самоконтроль, коригувати роботу.

IV група вправ може бути застосована до процесу організації власне самостійної роботи, спрямованої на використання та розвиток в освітньо-пізнавальній діяльності учня його особистісно специфічних рис.

V, VI і VII групи вправ, доповнюючи вже названі, містять особливі завдання, засновані на включення в практику вивчення російської мови знань учнів, отриманих ними під час уроків української мови (транспонування знань), вправи, спрямовані на самостійну роботу над орфографічними помилками, а також вправи, які сприятимуть розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок і культурологічної компетентності учнів.

VIII група вправ забезпечує оцінювання результатів самостійної пізнавальної діяльності учнів у процесі усвідомленого ними підвищення рівня своєї грамотності.

У навчанні самостійного вдосконалення орфографічною грамотності учні повинні пройти такі стадії: 1) читання, списування слова; 2) виявлення орфограм й аналіз їх; 3) грамотний запис слів під диктовку; 4) перевірка правильності написання (самоконтроль); 5) робота над помилками; 6) довільне грамотне письмо; 7) редагування написаного; 8) використання вмій і навичок у нестандартних ситуаціях.

Самостійна робота учнів з підвищення орфографічної грамотності повинна проводитися систематично, під час вивчення різних тем. Для такої роботи на кожному уроці відводиться приблизно 5 хвилин: виконання завдання учнями, перевірка за допомогою сигнальних карток, комп'ютера, тестів та ін., Оголошення результатів її виконання, з'ясування причин помилкових написань і можливостей їх усунення.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Наукове осмислення лінгводидактичних і психолого-педагогічних передумов підвищення орфографічної грамотності учнів (6–7 клас) актуалізує істотну роль самостійної роботи – важливого чинника освітньо-пізнавальної діяльності. Самостійна робота – одна з видів свідомої творчої діяльності учня, що вимагає вміння логічно мислити, самовдосконалюватися, розв'язувати певні проблеми, і критично оцінювати результати свого пізнавального праці.

2. Орфографічна грамотність визначена як багатокomпонентне утворення, що характеризує особистість учня з погляду його психологічних особливостей, знання орфографічних правил, загального культурного рівня, здатності володіти прийомами використання правил орфографії, а також уміння працювати з довідковою літературою.

Проведені дослідження щодо рівня орфографічної грамотності учнів (6–7 клас) показали, що відповідні навички в значительности частини учнів знаходяться на середньому й низькому рівнях.

Причинами цього є: недостатньо міцне засвоєння відомостей із фонетики, лексики, словотвору, граматики; невміння добирати перевірочні слова; незнання правил; невміння застосовувати їх у практиці писемного мовлення; невміння встановлювати взаємозв'язок лінгвістичних фактів й орфографічних правил, бачити системність у досліджуваних явищах. Крім цього, негативний вплив на грамотність спричиняють сучасні гаджети, у яких відбувається писемне спілкування учнів онлайн. Під час такого спілкування учні не прагнуть дотримуватися правил, максимально спрощуючи передані тексти.

3. Організація самостійної роботи так само потребує врахування психологічних особливостей учнів певної вікової категорії, що представлено в теоретичних дослідженнях (положення про дворівневий розумовий розвиток, основи мовної діяльності, дослідження активності учня як суб'єкта навчання, поетапне формування інтелектуальних дій, поступова автоматизація орфографічних умінь,

відтворення правильного узагальнення на основі усвідомлення допущеної помилки, морфологічна організація ментального лексикону).

4. Низький рівень сформованості навичок самостійної роботи в учнів зумовлений відсутністю істотних показників навчальної культури: знання раціональних способів і прийомів розумової діяльності, умов застосування їх; уміння працювати з підручником, словником, довідковою літературою; здатності записувати правильно слова, бачити орфограми, узагальнювати й аналізувати їх; навичок самостійної перевірки та роботи над помилками; уміння раціонально планувати й використовувати навчальний час.

5. Педагогічні спостереження, вивчення й узагальнення досвіду самостійної роботи показали, що вона повинна ґрунтуватися на принципах свідомої активності й самостійності учнів у навчанні, наступності, систематичності, поступового нарощування творчих елементів пізнавальної самостійної роботи; різноманітності вправ, спрямованих на самостійне розв'язання учнями пізнавальних завдань; на урахуванні рівня підготовленості учнів, формуванні позитивного ставлення до предметних знань, активізації інтересу до вивчення мовних явищ, взаємозв'язку усного та писемного мовлення, засвоєнні орфографії на фонетико-граматичній основі, випереджального розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок.

6. Запропонована система вправ щодо підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи охоплює три взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапи: підготовчий, діяльнісно-корекційний та оцінювально-контрольний. На першому етапі актуалізуються набуті учнями граматичні й орфографічні знання, уміння, навички; здійснюється навчання раціональним способам розумової діяльності та прийомам самостійної роботи. Метою другого етапу є здійснення власне самостійної роботи, створення умов для генералізації знань, умінь, навичок учнів з метою прояву пізнавальної самостійності, здійсненню своєчасної та усвідомленої корекції результатів виконаних завдань. На третьому етапі підбиваються підсумки проведеної роботи, учні самостійно оцінюють свою діяльність.

7. Раціональним в поетапній самостійній роботі щодо підвищення орфографічної грамотності учнів є використання частково-пошукового та проблемного методів, виділених на основі особливостей і рівня пізнавальної діяльності учнів.

Роботу щодо самостійного поліпшення орфографічної грамотності доцільно здійснювати шляхом використання таких прийомів навчання, як доказові висловлювання, аналіз мовних явищ, порівняння, зіставлення, узагальнення, алгоритмізація, конструювання речень, текстів, редагування їх, планування майбутньої роботи, самоконтроль.

8. Для підвищення орфографічної грамотності під час самостійної роботи необхідні такі педагогічні умови: 1) *організаційно-педагогічні* (вивчення та врахування індивідуальних можливостей учнів, інструктаж, забезпечення цілеспрямованості навчання, систематичності й послідовності в проведенні самостійної роботи, здійснення доцільного керівництва нею); 2) *технологічні* (підвищення інтересу до оволодіння мовою, стимулювання активної пошуково-пізнавальної діяльності учнів, навчання раціональним способам і прийомам розумової роботи, урахування взаємозв'язку між вивченням орфографії та мовними одиницями різних рівнів, а також розвитком мовно-комунікативних навичок учнів, використання у зв'язку з цим текстів різних стилів і типів мовлення, залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності); 3) *контрольно-оцінювальні* (систематичний контроль за перебігом виконання роботи, своєчасна корекція освітньої діяльності, забезпечення взаємодії та самоконтролю, взаємодії та самооцінки).

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Алгазина Н.Н. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Баранов М.Т. Обучение орфографии в 4-8 классах : пособие для учителя / Баранов М.Т., Иваницкая Г.М. - К. : Радянська школа, 1987. – 224 с.
3. Баринаева Е.А. Методика русского языка, 1974. – 368 с.
4. Беляев О.М. Сучасний урок української мови / Беляев О.М. – К.: Радянська школа, 1981. – 176 с.
5. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 40 с.
6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Богоявленский Д.Н. - М. : Просвещение, 1966. – 306 с.
7. Булохов В.Я. О возникновении некоторых орфографических ошибок / Булохов В.Я. // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 47–50.
8. Выготский Л.С. : Союз, 1997. – 96 с.
9. Газеева И.Т. Сборник упражнений для самостоятельной работы по орфографии: В 2 ч. - Ч. 1 / Газеева И.Т. - Измаил, 1992. – 140 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
11. Дидактика современной школы : пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др. / под ред. В.А.Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
12. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: уч. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. М.Н.Скаткина. - М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
13. Есипов Б.П. Самостоятельная работа на уроках / Есипов Б.П. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
14. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Жинкин Н.И. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
15. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения

- младших школьников родному языку / Жуйков С.Ф. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
17. Зинченко В. П. Учеб. пособие / В.П.Зинченко, С.Ф. Горбатов, Н.Д. Гордеева. – М. : Гардарики, 2002. – 432 с.
18. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии : пособие для учителей / Иванова В.Ф. - М. : Просвещение, 1975. – 175 с.
19. Изучение русского языка в 5 классе школ с русским языком обучения: Пособие для учителя / Е.П.Голобородько, Л.И.Минина, Н.П.Белик, Г.А.Михайловская. – К. : Освіта, 1992. – 223 с.
20. Корсаков В.А., Корсакова О.К. Учимся писать грамотно. Тетрадь для самостоятельной работы по орфографии / Корсаков В.А., Корсакова О.К. // Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 4. – С. 16 – 19.
21. Крутецкий В.А. Психология : учебник для учащихся пед. Училищ / Крутецкий В.А. – М. : Просвещение, 1980. – 352 с.
22. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 2 / Леонтьев А.Н. – М. : Педагогика, 1983. – 317 с.
23. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер И.Я. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
24. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів-філологів /за ред. М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
25. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студ. высш. пед. учебных заведений / М.Т.Баранов, Н.А.Ипполитова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
26. Михайловская Г.А. Русская словесность в школах Украины. – 2002. – № 6. – С. 2– 5.
27. Надточий Е.Д. Использование алгоритмов при изучении правописания ь после шипящих в именах существительных, именах прилагательных, наречиях,

- частицах / Надточий Е.Д. //Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2002. – №1. – С. 22– 24.
- 28.Напольнова Т.В. Пути организации самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка : пособие для учителей 4– 8 классов / Напольнова Т.В., Десяева Н.Д. - М.: Прометей, 1989. – 182 с.
- 29.Обучение русскому языку в 5 классе : методические рекомендации к учебному пособию для 5 класса общеобразовательных учреждений / под ред. М.М.Разумовской.- М. : Просвещение, 1996. – 144с.
- 30.Онищук В. А. Типы, методика, структура школьных уроков / Онищук В. А. – К. : Рад.школа, 1976. – 256 с.
- 31.Организация самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка в сельской малокомплектной школе (V класс) : пособие для учителя /А.П.Еремеева, А.Ю.Купалова, Г.К.Лидман-Орлова. – М. : НИИШ, 1985. – 96 с.
- 32.Орфографический словарь современного русского языка / сост. Э.В.Белик. – Донецк : ПКФ «БАО», 2002. – 768 с.
- 33.Пашковская Н.А. Повышать практическую направленность работы по развитию речи / Пашковская Н.А., Михайловская Г.А. // Відродження. – 1995. – №11– 12. – С. 16– 18.
- 34.Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С.Рапацевич. – М. : Современ. слово, 2005. – 720 с.
- 35.Пидкасистый И.П. Самостоятельная деятельность в обучении в школах/ М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
- 36.Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів // Шапар В.Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. – Х. : Прапор, 2009, – 672 с.
- 37.Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе / Разумовская М.М.: Просвещение, 1996. – 207 с.
- 38.Роджерс К. Свобода учиться / К.Роджерс, Д.Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

39. Рождественский Н.С. Правописание и основа методики преподавания в школах / Рождественский Н.С. – М. : Просвещение, 1960. – 302 с.
40. Розенталь Д.Э. Пособие по русскому языку / Розенталь Д.Э. – М. – 416 с.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. – Т.2. / Рубинштейн С.Л. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
42. Русский язык : учебник для 6 кл. шк. с рус. яз. обучения / Е.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.А.Михайловская, С.В.Филиппова. – 4-е изд. – К. : Освіта, 2002. – 240 с.
43. Русский язык : учебник для 7 кл. шк. с рус. яз. обучения / Е.П.Голобородько, О.В.Бойко, Г.А.Михайловская, С.В.Филиппова. – 3-е изд., перераб. – К. : Освіта, 1998. – 208 с.
44. Сульниченко В.Н. Алгоритмы на уроках формирования орфографических навыков при изучении глагола и причастия / Сульниченко В.Н. // Відродження. – 1995. – № 11– 12. – С.19– 24.
45. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе: Учебное пособие для студ. пед. ин-тов / Текучев А.В. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
46. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи : учебное пособие / Федоренко Л.П. - М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
47. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С.Кубрякова, А.М.Шахнарович, Л.В.Сахарный. – М. : Наука, 1991. – 240 с.
48. Ямпольская В.С. Алгоритмы по орфографии //Русский язык и лит. в средних учебных заведениях УССР. – 1990.- № 9. – С. 46– 48.

Додаток А

Задания по теме «Правописание окончаний причастий».

I уровень

1. Повторите материал учебника.
2. Составьте карту памяти «Правописание окончаний причастий». Приведите свои примеры.
3. Составьте задания для учащихся по теме «Правописание окончаний причастий».

II уровень

1. Повторите материал учебника.
2. а) Сравните окончания прилагательных и причастий. Есть ли разница в их написании? Приведите свои примеры. Объясните все орфограммы.

Имя прилагательное

Причастие

И.п. березовая роща

роща, освещенная солнцем

Т.п. березовой рощей

рощей, освещенной солнцем

П.п. о березовой роще

о роще, освещенной солнцем

б) Согласуйте причастия с существительными, указанными в скобках. Обозначьте их окончания. Проверьте окончание вопросом. Объясните другие орфограммы. Вставьте пропущенные буквы.

Образец записи: Мы спешили к реке (манящий) своей красотой и величавостью.
какой?

Мы спешили к реке, манящей своей красотой и величавостью.

1. Несколько раз мне приходилось видеть церковки, дерев...ые, ярко (разукрашенный) огненно б...резовой рощей (В.Солоухин). 2. В дождь хорошо пос...деть у огонька на сухой (пружинящий) подстилке из игл (В.Солоухин).

3. Составьте словосочетания с причастиями в форме творительного и предложного падежей мужского и среднего рода. Вставьте пропущенные буквы.

Утомле...ый, дыш...щий, засе...ый, сплет...ый, колыш...щийся.

III уровень

1. Дайте ответы на следующие вопросы:

а) Как изменяются причастия?

б) Как определяются гласные в падежных окончаниях причастий? Приведите свои примеры.

2. Пользуясь инструкцией по применению правила, определите окончания причастий.

ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПРАВИЛА

1. Укажите (подчеркните) существительное, к которому относится причастие.

2. Определите род, число, падеж существительного и причастия.

3. Вспомните, какое окончание пишется у причастия в этой форме, напиши его.

4. Проверьте себя: поставьте от существительного вопрос к причастию и сравните окончания вопроса и причастия.

Образец записи:

какой? ж.р., ед.ч., п.п.

Дым над занесенной снегом крышей поднимался и таял в небе (А.Толстой).

Мой первый увиденн... гриб - это маленький крепенький масленок, с круто заостренн... шляпкой, покрыт... темно-коричневой, красноватой, даже маслянистой кожицей (В.Солоухин).

3. Выпишите из понравившегося вам художественного произведения 6 предложений с причастиями и причастными оборотами. Объясните правописание окончаний причастий. Подчеркните и объясните другие орфограммы.

Додаток Б

Упражнения на повторение изученных орфограмм

Упражнение 1. Вставьте, где нужно, пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Аген_ство, безмол_ствовать, блес_нуть на со_нце, ви_жать, високос_ный год, вкус_ные я_ства, влас_ный взгляд, гиган_ское сооружение, гнус_ные намерения, громоз_кий, дилетан_ский, докла_чик, завис_ливый, загвоз_ка, захолус_ный городок, здра_ствовать, извес_ный композитор, интриган_ский, инци_дент, искус_ная работа, комендан_ский час, компроме_тировать, конста_тировать, кос_ная речь, кос_ный бульон, корыс_ный, мелкий ма_штаб, наперс_ница, ненавис_ный, ненас_ный день.

Упражнение 2. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Бе_ценный, бе_человечный, бе_форменный, бе_конечный, бе_корыстный, бе_численный, бе_церемонный, бе_вкусный, бе_толковый, бе_грамотный, бе_цельный, бе_дарный, бе_покойный, бе_шумно, бе_смысленно, бе_болезненно, в_лететь, в_бешенный, в_дремнуть, в_тревоженный, во_рождение, во_действие, во_хождение, во_звание, мирово_зрение, во_любить, во_кликнуть, во_парить, во_препятствовать. И_гнание, и_полнение, и_бежать, и_пуганный, и_тратить, и_черпать, и_жарить, и_царапать, и_держки, и_давна, и_подлобья. Ни_падать, ни_провержение, ни_вергаться, ни_ринуться, ни_послать, ни_кий, ни_ший. Ра_продажа, ра_двоение, ра_чесать, ра_щедриться, ра_биться, ра_щелина, ра_пространить, ра_толочь, ра_четливый, ра_пороть, ра_чертить, ра_крутить. Чере_чур, чре_мерный, _дача, _дание, _дельщина, _десь, _бежать, _давать, _бор, _бросить, _доровье, _держаться, _двинуть, _горяча, _дравница, _бить, _гинуть, не видно ни _ги, _дернуть, _гореть.

Упражнение 3. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Кур..ер, ад..ютант, об..основанный, об..ект, комп..ютер, об..ять, пред..явить,

об..единять, трех..ярдový, интер..ер, б..ющий, пред..обеденный, необ..ятный, сер..езный, шампин..он, кон..юнктура, от..ять, фотос..емка, саф..ян, неот..емлемый, п..янящий, раз..емный, из..явить, фельд..егерь, двух..аршинный, суб..ект, батал..он.

Упражнение 4. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Заг...рать на солнце; соб...рать огарки; разг...релся спор; к...снуться вопроса; заг...релась бумага; прик...снуться к плите; рука к...салась перил; обг...ревшая свеча; неприк...сновенный запас; сг...реть со стыда; осторожное к...сание; заг...реть на берегу моря; заг...реться от искры; чуть приг...реть; заг...рались на равнине.

Упражнение 5. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Пр...двинуть стул; пр...открыть форточку; пр...спокойно ушел; пр...тормозить у подъезда; пр...творить дверь; пр...старелый житель; явное пр...увеличение; пр...неприятный разговор; пр...ходящий врач; пр...вскочить от неожиданности; непр...менное условие; пр...сутствовать на собрании; пр...норовиться к обстановке; пр...мчался первым; пр...кратить разговоры; пр...везти вовремя; пр...клонить к земле; пр...ступить к строительству; непр...крашенная правда; пр...бывать к месту назначения.

Упражнение 6. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Пр...ручить животное; пр...увеличенное мнение; пр...мерный ученик; включить радиопр...емник; пр...звание к музыке; пр...щурить глаза; пр...ближенный ко двору; пр...обретенный дом; пр...возмочь боль; пр...вокзальная площадь; пр...школьный участок; пр...глушить звук; пр...скорбное событие; пр...восходный рассказчик; пр...морский бульвар; пр...строить веранду; пр...красный оратор; пр...вратник замка; пр...дать форму шара.

Упражнение 7. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Под...маться в гору; роз...грыш лотереи; под...грать на гитаре; с...грать пьесу; с...грать вальс; раз...скивать друзей; из...скания геологов; без...мянный палец; провести об...ск; помещение для спорт...нвентаря; от...скивать родственников;

под...скать квартиру; меж...нститутские соревнования; раз...грать сцену; получить спорт...нвентарь; сверх...нтересное мероприятие.

Упражнение 8. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Русский басн...писец; народ...население Европы; занимать земл...делием; построить овощ...хранилище; опытный мор...плаватель; мест...рождения нефти; рассказ оч...видца; студенческое общ...житие.

Упражнение 9. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки. Назовите орфограмму.

В рыбач...й ло...ке; где(то) в город...; (кое) (с) (кем) встрет...ш...ся; что (нибудь) куп...ш... на базар...; они смотр...т (в) след телег...; надо добрат...ся (в) течении... суток; приш...л (таки) простит...ся; (кое) (от) (куда) вернеш...ся; о народн...м просв...щени...; р...ковая ду...ль; о тр...гическ...й разв...е; извес...ный в...кальный ду...т; вкус...ный бут...рбро...; влас...ный д...ректор; т...ж...лая артил...ерия; в гиган...ском бас...ейн...; организовать дис...кус...ию в л...ктори...; ст...р...ж...ла у охотнич...й и...бушк...; увид...ть на праз...ник... .

Упражнение 10. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Бе...действие по...кидывать чере...чур ра...счет бе...счетный о...дача по...черк и...чезнуть ра...сыпать ..жалиться о...брасывать ..десь обе...славить пре...дверие не...добровать и...жить ..борная чере...вычайный

Упражнение 11. Вставьте пропущенные буквы. Назовите орфограмму.

Раз...грать, пред...стория, сверх...зысканно, без...нициативный, небез...звестный, пред...юньский, без...сходный, конр...гра, пред...дущий, без...дейный.

Упражнение 12. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки. Назовите орфограмму.

Сем...летний, вод...воз, (пол)седьмого, сем...почка, земл...мер, центр...фуга, (пол)чашки, сорок...минутный. (полу)тьма, сорок...уст, (пол)острова, класс...фикация, (пол)лета, (полу)остров, врем...исчисление, (пол)Греции.

Додаток В

Примеры упражнений,

способствующих повышению орфографической грамотности

Упражнение 1. Прочитайте текст. Что бы вы рассказали о том месте, где родились и выросли?

Перепишите текст, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки. Определите орфограммы.

Было мне тогда лет шесть. Залез я как(то) на подокон..ик, гляжу вниз, вдаль...

Красота(то) какая! Внизу вода бл..стит, под солнцем играет, а на том бер..гу сено косят... Далеко(далеко) все видно, аж дух захватывает... Кличут меня, а я (не)могу ни оторват..ся, ни отозват..ся. До сих пор красота эта перед глазами стоит.

Знать, и деды красоту понимали. От..ого и место для жительства выб..рали на самом высоком бугре.

Но с бугра смотрет.. – одно дело. А как в небо подым..ш..ся да поплывеш.. над всем этим... Вот это картина! Это уж (не)рас..каж..ш.., не объясниш.. (В.Трапезников).

Упражнение 2. Перепишите текст. Вставьте пропущенные буквы, выделите корни с чередованием, подчеркните условия выбора буквы в них. Расскажите о вашем любимом фильме.

Вечером я соб..ру все тетради и учебники в портфель. Теперь можно распол..житься у телевизора и насл..ждаться бл..стящей игрой актеров. Вн..мание! Нач..нается фильм. Заг..релый юноша прод..рается сквозь зар..сли тр..пических р..стений. Он быстро и ловко, как обезьяна, заб..рается на дерево и зам..рает там, как дикий зверь. Это Маугли – сын джунглей, выр..щенный волками. Он смел и силен. Маугли отважно д..рется с любым противником. Сж..мая в руке бл..стающий кинжал, Маугли вызывает на бой самого тигра Шерхана, нап..рает на него в атаке. Сердце зам..рает в момент последней

схватки. Фильм закончился, пора спать. Быстро умываюсь. Даже не выт...ревшись досуха, л...жусь в постель, которую заботливо расст...лила мама. Едва к...снувшись подушки, засыпаю.

Упражнение 3. Вставьте пропущенные буквы:

Надо было торопит...ся. Километра через два д...лина вдруг стала сужива...ся. Начали попада...ся глинистые сланцы. Ширина д...лины то суживае...ся метров до ста, то расширяе...ся более чем на километр. Ответвления реки образуют такой лабиринт, в котором очень легко заблуди...ся, если не держа...ся главного русла. По хребту, поросш...му лесом, надо идти осторожно, надо часто останавлива...ся, осматрива...ся, иначе легко сби...ся с пути.

Упражнение 4. Вставьте пропущенные буквы. При проверке используйте форму инфинитива – глагольный суффикс в инфинитиве сохраняется и в форме прошедшего времени:

Леле...л, наде...лся, послуш...лся, всматрив...лся, вид...лся, обид...л, знач...л, та...л, оконч...л, повес...л, вылеч...л, ненавид...л, спор...л, кле...л, стро...л, се...л.

Упражнение 5. Вставьте пропущенные буквы. Сверху укажите спряжение глаголов – оно подскажет вам букву в личном окончании, если оно безударное!

(Он) подыщ...т работу, (он) дополн...т ответ, дыш...тся легко, засе...шь поле, обкле...шь обоями, вытр...шь насухо, колыш...тся знамена, народ бор...тся, снег та...т, все завис...т от обстоятельств, брод...шь по аллеям, он ненавид...т ложь, сказанного не ворот...шь, ты все мож...шь, солнце гре...т, окно заиндеве...т, слыш...шь все шорохи, хоч...тся выиграть. Проб_раться, соб_рут, разб_рать, отб_рет, заб_рется, выб_рать, прод_ратья, д_рется, зам_реть от страха, ум_рающий, отм_рающие обычаи, уп_реться, зап_реть дверь, отп_рать замок, уп_рающийся, отп_реть, прот_рать, выт_реть, раст_рать, пост_лить, расст_лать, бл_стательный успех, бл_стеть, заж_гательный, выж_гать, Изл_гать, распол_жение, прил_гательное, прил_жение, сл_гаемые, сл_жение.

Упражнение 6. Определите, в какой ситуации общения могут быть использованы приведенные ниже фразеологизмы? Подберите к ним слова- синонимы. Найдите орфограммы.

С двумя фразеологизмами составьте предложения.

Мастер на все руки; найти общий язык; держать слово; кривить душой; попасть в переplet; поставить точки над и; лебединая песня; вилять хвостом; сломя голову; повесить нос; зарубить на носу; бить баклуши.

Упражнение 7. Прочитайте отрывок из сочинения школьницы, использовавшей фразеологизмы. Как вы думаете, понимает ли девочка их значение? Грамотно ли написан текст? Исправить все ошибки.

На перемене Женя спрятала куда-то мой партфель и нехатела атдавать. И стала водить миня за нос по всиму класу. А Лида и Настя знали, где партфель, но они в рот вады набрали. Я на них абидилась, и между нами черная кошка прабижала. Кагда партфель нашолся, я все равно была растроенная, не в своей тарелке и как в воду опущенная.

Додаток Г

Диктант для определения уровня орфографической грамотности учащихся 6 класса

Кедр

Кедр - царь сибирских лесов. Он иногда достигает в высоту чуть ли не сорока метров.

Кедр - удивительное и загадочное дерево. В посуде, которая делается из его древесины, неделями не скисает молоко. В мебели из кедра не заводятся насекомые. Кедры отличаются обилием шишек. Шишки собирают, потом разрушают особой

теркой, орехи при этом остаются целыми. Затем орехи просеивают. В урожайный год добываются тонны орехов. А это центнеры прекрасного масла и сотни тысяч семян для выращивания кедровых саженцев (По И. Пономареву).

Диктант

Лес

Как хорош старый хвойный лес! Какой величественный вид представляет опушка такого леса при летнем вечернем освещении! Длинные ветки прикрывают ель шапкой густой зелени. Стеной стоят лохматые темно-зеленые ели. Среди густых чащ прохладно и в летнюю жару.

В глуши нетронутого леса не найдешь цветов. В нем чаще всего растут хмурые папоротники.

Прекрасен лес и в зимний морозный день. Деревья покрыты клочьями белого пушистого снега. Снежный убор блестит на солнце серебряными цветами.

Еще прелестнее летом березовый лес. Зеленым ковром расстилается между деревьями трава. Здесь проглядывают голубенькие колокольчики, беловатые, розоватые кошачьи лапки, белые, желтые ромашки. Нет ничего красивее стройной грациозной березы. Народ воспевает ее и называет кудрявой. Много песен сложено про белоствольную березоньку (по А. Андрееву).

Диктант для определения уровня орфографической грамотности учащихся 7 класса

Пригрело весеннее солнце. На лесной поляне начал таять снег.

С пригорка по ложбинке побежал веселый ручеек, наполнил до краев большую глубокую лужу, перелился через край и дальше в лес побежал.

Опустели зимние квартиры в старом пне. Выбрались из-под коры жучки и букашки, расправили крылышки и полетели кто куда... И лягушки тоже от зимнего сна очнулись, запрыгали к луже...

Вдруг под кучей хвороста что-то зашуршало, завозилось и вылез оттуда ежик. Вылез сонный, взъерошенный, на иголках – сухая трава, листья. Выбрался ежик на пригорочек, зевнул, потянулся и начал лапкой с колочек сор счищать. Обчистился немножко, потом уселся поудобнее и принялся языком брюшко вылизывать. Помылся, почистился ежик да и побежал по полянке искать себе еду. Теперь ежик голодный, съест и жуков, червяков и лягушек.

Ожил под теплым весенним солнцем и огромный муравейник. С рассвета и до темна хлопчут муравьи, тащат в муравейник то травинку, то сосновую иголочку.

Вместо зимних квартир на полянке появились новые – весенние (Г.Скребицкий).

Диктант (7 класс) по теме «Причастие»

Домик на Дунае

Бабушка жила в маленьком имении, доставшемся Борису от матери. Оно состояло из двух домов: одного каменного, оставленного и запущенного, и деревянного домика, выстроенного его отцом. В этом домике, строящемся очень долго, и жила Татьяна Марковна.

С одной стороны дома виднелся Дунай, с другой - широкие поля, обработанные и невспаханные. Дом был весь окружен полями да садом, содержащимся в порядке. Кольшущиеся от ветра листья вишен о чем-то шептались с липами. Дышащий свежестью сад кончался обрывом.

Со стороны дома, не обращенной к реке, было видно все, что делается на большом дворе. В доме полы были выкрашены, натерты воском и устланы клеенкой. Шкафы были набиты дрожавшей и звеневшей от шагов посудой.

В глубине сада стоял выбеленный чьими-то заботливыми руками маленький домик. Легонький ветерок колышет травы, еще не успевшие увянуть. Пахло гарью незатухающего недалеке пожара (131 сл.).