**Учитель русского языка и литературы МАОУ Луговская СОШ №24**

 **Ерастова И.В.**

**«Коррекция орфографических умений и навыков как средство повышения уровня правописной грамотности обучающихся».**

Формирование правописных умений и навыков становится социально значимой проблемой, решение которой в значительной степени определяет адаптацию выпускника школы как языковой личности в современном обществе. Вместе с тем формирование умений и навыков грамотного письма остается одной из самых трудных задач, которые приходится решать учителю-словеснику. Очевидно, поэтому в психолого-педагогической и методической литературе большое внимание уделялось и уделяется проблемам обучения орфографии и пунктуации, поиску наиболее эффективных, психологически и методически обоснованных путей формирования правописной грамотности школьников.

В практике обучения аксиомой считается положение о том, что обучение русскому языку (в том числе и правописанию) должно быть построено на основе знаний о грамматике русского языка. Классики методики утверждали, что обучение родному языку, основанное на «даре слова» (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский), на «подсознательной грамматике», «чувстве языка» (труды И. А. Бодуэна де Куртенэ, З. А. Потихи и др.), «языковом чутье» (Л. В. Щерба, Н. М. Шанский), способствует формированию прочных навыков письма.

С опорой на классические труды в методике правописания учеными не только осознана органическая связь правописания и грамматики, но и разработано глубокое психологическое и лингвометодическое обоснование процесса формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков на основе грамматических знаний (Д. Н. Богоявленский, П. Я. Гальперин, A. M. Пешковский, М. В. Ушаков, Д. И. Тихомиров, Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина, А. В. Текучев М. Р. Львов, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова, М. М. Разумовская и др.).

В психологических и методических исследованиях сформулировано определение навыка как «автоматизированного комплекса сознательного действия» (С. Л. Рубинштейн, К. Н. Корнилов, Б. М. Теплов, Т. Г. Егоров, А. В. Запорожец, П. И. Иванов), а также описаны общие закономерности формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков (А. М. Пешковский, С. П. Редозубов, Д. Н. Богоявленский, Н. Н. Алгазина, Н. С. Рождественский, П. Я. Гальперин, С. Ф. Жуйков, Г. И. Блинов). В методику орфографии введено понятие *орфограмма* (М. В. Ушаков, В. Ф. Иванова, М. М. Разумовская) и её *опознавательных признаков* (Н. Н. Алгазина), и на основе этих обобщенных понятий построено обучение орфографии в современной школе. В методике пунктуации по аналогии появляется понятие *пунктограмма* и *опознавательные признаки пунктограммы* (Г. И. Блинов). Ученые рассмотрели понятие *орфографическая зоркость* учащихся и описали пути её формирования (М. В. Ушаков, М. Р. Львов, В. В. Бабайцева, П. С. Жедек, В. В. Репкин, М. М. Разумовская и др.). В психолого-педагогической и методической литературе исследованы и описаны условия, препятствующие образованию необходимых орфографических ассоциаций при выработке навыка правописания отдельных орфограмм (Д. Н. Богоявленский), и на этой основе сформировано понятие *варианта орфограммы* (Н. Н. Алгазина, Н. С. Рождественский). Сформулирована и подвергнута всестороннему изучению проблема обобщения материала в процессе изучения орфографии и пунктуации (Л. И. Божович, Д. Н. Богоявленский, А. Н. Гвоздев, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова, Е. Г. Шатова, Л. В. Селезнёва, Л. Г. Вяткин и др.).

Таким образом, выявляется следующее *противоречие*: несмотря на всестороннее изучение проблемы формирования правописных умений и навыков в методике обучения русскому языку, несмотря на имеющийся в методике арсенал приемов и методов, представленный в трудах ученых и методистов, несмотря на протяженность самого процесса обучения русскому правописанию (с 1 по 11 классы средней общеобразовательной школы) большинство школьников не достигает оптимального уровня «функциональной грамотности» (в том числе и правописной).

Вследствие этого, коррекция правописных умений и навыков (а также грамматических, речевых, коммуникативных и др.) становится основной *целью* и *результатом* обучения на всех этапах и реализуется в виде *коррекционной работы* по исправлению аномальных правописных умений и навыков.

*Решение проблемы коррекции правописных умений и навыков* невозможно без полного понимания содержания этих понятий, их структуры и особенностей формирования, а также без теоретического обоснования наличия проблемы коррекции правописных умений и навыков в методике обучения русскому языку, правомерности терминологии, используемой в диссертационном исследовании.

Согласно мнению ученых и методистов (см. труды Н. Н. Алгазиной, М. Т. Баранова, М. Р. Львова и др.), умения и навыки составляют неотъемлемую часть содержания обучения. Именно они обеспечивают в учебном процессе практическую направленность школьного курса русского языка. Однако само понимание того, что же подразумевается под умениями и навыками, каковы границы между ними, каково их отношение к знаниям, далеко не всегда одинаково у разных представителей педагогической (а точнее, методической) науки.

Я придерживаюсь следующих определений терминов «умение» и «навык», в основу которых положены определения данных понятий, предложенные М. Р. Львовым и М. Т. Барановым:

*Орфографическое* *умение* – составная часть правописных умений, которое представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, состоящее, в свою очередь, из элементарных орфографических действий (сенсорных, моторных, интеллектуальных), а также из орфографических навыков (т.е. автоматизированных орфографических умений или действий). Под *орфографическим навыком* понимаю составную часть правописных умений, сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, представляющее собой «совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий (умений) учащихся».

По аналогии определяю содержание понятия *пунктуационное* *умение* как составную часть правописных умений, представляющую собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, состоящее, в свою очередь, из элементарных пунктуационных действий (сенсорных, моторных, интеллектуальных), а также из некоторых пунктуационных навыков, преимущественно моторных. Что касается *пунктуационных навыков*, то, очевидно, следует в некоторой степени согласиться с мнением тех методистов, которые считают некорректным понятие «пунктуационный навык», поскольку, как показывает практика, пунктуационные умения до конца, как правило, не автоматизируются. При постановке знака препинания в процессе свободного письма или записи под диктовку до конца автоматизированными действиями (навыками) остаются только действие моторное (изображение знака на бумаге) и некоторые, связанные с постановкой знака препинания интеллектуальные действия, большинство из которых пишущий, если, конечно, это грамотный, в прямом смысле этого слова, человек, все же обязательно в более или менее свернутом виде производит. Таким образом, становится очевидным, что школьная практика ориентирована на формирование орфографических (или пунктуационных) навыков как автоматизированных компонентов интеллектуально-моторных действий (умений).

Термин «*коррекция»* в дидактике преимущественно использовался в областях специальной (коррекционной) педагогики или медицины. В настоящее время границы использования данного термина значительно расширились.

В современной методической традиции слово *коррекция* получает еще одно значение, а именно: *внесение поправок* в интеллектуальные действия учащихся по решению разного рода задач (математических, грамматических, орфографических).

Может возникнуть вопрос: почему коррекция орфографического / пунктуационного умения или навыка, а не работа над ошибками, как это принято в методике преподавания русского языка? Понятие «коррекция навыка» по отношению к понятию «работа над ошибками» более узкое, поскольку при коррекции орфографического навыка учитель работает над исправлением небольшой группы ошибок, которые, по выражению Д.Н. Богоявленского, «являются результатом дефектов обучения».

Таким образом, работа над ошибками – это форма организации учебной деятельности школьников, а ***коррекция правописных (орфографических, пунктуационных) умений и навыков*** представляет собой её содержание, а именно: одно из направлений работы над ошибками.

**Система работы над повышением**

**уровня правописной грамотности**

С вопросами орфографии учащиеся сталкиваются постоянно, с 1 по 11 класс. Однако, специально, в порядке конкретных программных требований, орфография изучается:

А) 1-4 классы – употребление букв в их прямом значении, не нарушая правил графики, раздельно написание слов, безударная гласная в корнях, частотные аффиксы;

Б) 5 – 7 классы, где задачей формирования орфографической грамотности учащихся остаётся одной из главных;

В) 8 – 11классы – программа по русскому языку не определяет содержания работы по орфографии, указывая лишь на необходимость совершенствовать навыки правописания. Таким образом, создается ситуация, согласно которой грамотное в орфографическом отношении письмо должно сложиться у учащихся уже к 8 классу! Однако в реальной жизни школы пока еще такого уровня обучения достичь не удается.

Возникла необходимость разработать такую систему обучения, которая обеспечила бы удовлетворительную правописную грамотность учащихся, оканчивающих 7 класс, и создала бы надежные предпосылки для упрочения приобретенных навыков на этапах 8-9 и 10-11 классов.

То есть, необходимо иметь постоянно обновляющийся подбор упражнений для самостоятельного выполнения с целью дальнейшего планирования и организации работы над совершенствованием правописных навыков и умений обучающихся.

Отмечу, что реализации поставленных целей и задач способствует **педагогика сотрудничества**, где ученик является субъектом своей деятельности, а сотрудничество в отношениях “учитель-ученик” принимает различные формы (соучастия, сопереживания, сотворчества).

Но огромный объем теоретических знаний, которые должны усвоить учащиеся, и дефицит учебного времени вызывают необходимость поиска **форм и методов обучения**, позволяющих рационально распределить учебное время в процессе обучения русскому языку.

Решить поставленные задачи помогают следующие **педагогические принципы:**

- **принцип преемственности и последовательности в обучении**.

Очевидно, что основы грамотности закладываются в начальной школе. Успешность продолжения этой работы во многом зависит от реализации принципа преемственности между начальными классами и средним звеном обучения. Поэтому в основу моей работы положен принцип, обоснованный Л.Г.Ларионовой.
Данный принцип “работает” на всех этапах обучения, включая этап повторения. Совершенствование правописных навыков и умений обучающихся в первом полугодии 5 класса строю по следующему плану: повторение группы орфограмм, затем отработка отдельных, “трудных” для младших школьников орфограмм и комплексное закрепление всех орфограмм, изученных в начальной школе. Закрепление орфографических умений и навыков, сформированных у учащихся в этот период, продолжается и в дальнейшем.
На первых этапах работы необходимо совершенствовать и укреплять умения и навыки правильного письма:
1) умение читать вообще и читать орфографически (побуквенно) – это необходимо осуществлять при самодиктовке;
2) умение без ошибок списывать с доски из учебника;
3) умение побуквенно проговаривать слово.
Важно и построение определенной системы и последовательности процесса обучения. К примеру, сложные упражнения не могут быть выполнены до выполнения более простых задач. Этому принципу соответствует УМК по русскому языку Т.А Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А.Тростенцовой и УМК Разумовской, концепции которых направлены на содействие развитию логических умений через реализацию комплекса упражнений по русскому языку. Они обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых.

- **принцип единства группового и индивидуального обучения** предполагает их сочетание. Правило базируется на утверждении, что индивид становится личностью благодаря его общению с другими учениками. Этот принцип создает условия для диалога, повышает чувство ответственности.

В процессе работы над коррекцией правописных умений и навыков обращаюсь к интерактивному обучению. Еще Конфуций утверждал: «Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно».

Почти на каждом уроке ученики выполняют индивидуальные задания: изучают и осваивают конспект параграфа учебника, продумывают вопросы к дискуссии по актуальной теме; работают в парах. Часто задание остается то же, но цель данного этапа заключается в нахождении общего решения. Важно, чтобы найденное решение выражало общее обоснованное мнение двух участников. В случае расхождения во взглядах заключаются новые связи, и тогда новые партнеры обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления проблемы. Обычно в таких случаях даю задание принять групповое решение. Его цель – выработка общих положений. При этом большое внимание уделяю не только содержанию, но и форме решения задачи (решение можно представить в виде конспекта, схемы, алгоритма и т.д.).

Такая работа в микрогруппах особенно эффективна. Противоположные стороны начинают не просто спорить друг с другом, но переходят к стратегии убеждения, поиска поддержки у третьего лица. Отстаивая свою точку зрения, учащиеся подбирают рациональные аргументы в ее защиту. Не желая отставать от лидеров, все участники обсуждения проблемы с целью решения конкретно-познавательных задач проявляют большую активность и работоспособность. Особенно важна организация учебных микрогрупп для застенчивых ребят, предпочитающих в других условиях отмалчиваться. Работа в учебной тройке, паре благоприятно влияет на самоощущения и самооценку таких ребят. Верно утверждение: «Ничто не способствует научению, как попытка изложить усваиваемый материал другому человеку».

 - **принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых** требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности соответствовали возрастным этапам.

- **принцип сознательности и творческой активности** обучаемых утверждает их субъективность в учебном процессе. Этот подход требует развития у школьников умения аргументировать, доказывать суждения, делать выводы, оценивать себя и других.

 **- принцип прогнозирования и предупреждения ошибок**. Для предупреждения ошибок в контрольных диктантах в различных упражнениях дети заранее работают со словами, которые встретятся в диктанте. Отдельные предложения из диктанта выписываются и разбираются по членам предложения.
Активно использую разнообразные **методы,** приемы и средства обучения, такие как:

**1. Метод стимулирования познавательной активности.**

**2. Частично-поисковый и эвристический метод**.

 По мнению В.М.Бехтерева, «у детей школьного возраста зрительный способ даёт лучшие результаты в отношении оживления, нежели слуховой». Именно поэтому выполнение упражнений и заданий поискового характера, редактирование текста способствуют концентрации внимания школьников.

При подборе дидактического материала - текстов из художественной литературы - учитываются следующие критерии:

-  соответствие возрастным особенностям и интересам учащихся;

-  **наличие в тексте изученных орфограмм**;

-  доступность с точки зрения языковых средств.

**3. Объяснительно-иллюстративный метод**:

Систематически использую на уроке **опорные схемы**. Опорная схема –совокупность ассоциативных графических знаков и символов, ключевых слов. Она способна активно восстанавливать и применять информацию.

 Данный метод помогает мне представить материал образно, выделить главное. По словам детей, с помощью опорных схем лучше запоминаются орфографические правила. Этот метод активизирует логическое мышление учащихся.

А использование **орфографических алгоритмов (** по методу М. Р. Львова) **помогает пошагово** воспроизвести ход рассуждения по применению правила, **способствует** выработке умения правильно определять орфограммы, дает возможность **соединить** в одно целое изученный материал**, обобщить** и **конкретизировать** орфографическое правило на разных этапах урока.

Одним из путей повышения грамотности является алгоритмизация правил, сведения ряда правил к общему алгоритму, составление таблиц обобщающего характера. Анализируя свою работу относительно повышения правописной грамотности, пришла к выводу, что для грамотного письма необходимо не заучивать правило, а к его формулированию надо приходить через осознание: от примеров и текста – через поиск объединяющих и выделяющих факторов – к формулированию для себя правила на основе схемы, рисунка, ключевых слов. Таким образом, получила следующий алгоритм работы с орфограммой:

 Текст, насыщенный словами на изучаемую орфограмму

Поиск объединяющих и выделяющих факторов

Формулирование способа написания

Создание опоры

Тренировочные упражнения

Нахождение слов и графическое обозначение

условия написания изученной орфограммы в

недеформированном тексте.

 При формулировке правила по схеме работают два вида памяти – зрительная и слуховая, кроме того, развивается умение логически мыслить.

**4. Метод комбинированного контроля**.

Преимущество этого метода в блиц- проверке одновременно нескольких групп учащихся за небольшой промежуток времени при помощи системы карточек. Они включают вопросы по теме, письменные задания, тесты. Ученик самостоятельно должен подготовить ответы на выбранном им уровне. Работа с карточками требует системности.

**5. Метод опережающего обучения.**

Различные опорные схемы, таблицы, занимательные истории, лингвистические рассказы и сказки благотворно влияют на отношение ребят к русскому языку как учебному предмету, способствуют развитию у них наблюдательности, фантазии, зрительной памяти. Это дает возможности использования на уроках методики опережающего обучения, которое уже много лет начинаю с 5 класса. При знакомстве с типами орфограмм (орфограмма-буква, орфограмма-пробел, орфограмма-дефис) учащиеся узнают о правописании многих наречий (влево, вниз, издалека, отовсюду, слева и другие); предлогов (из-за, из-под); о написании -то, -либо, -нибудь.

 **Опережающее обучение использую и в работе над синтаксисом и пунктуацией.** В 5 классе даю не просто понятие о сложном предложении, но и ввожу термины: сложносочиненное, сложноподчиненное, бессоюзное сложное предложение. И дается минимум признаков, по которым можно различать эти виды предложений. В это же время начинаю отрабатывать **пунктуационные навыки и умения**. В зависимости от особенностей интеллектуально-мыслительных действий школьников и ожидаемого результата формирую следующие виды *пунктуационных умений*:

* видеть смысловые отрезки в готовых коммуникативных единицах, а также предвидеть их в создаваемых самим пишущим коммуникативных единицах (или пунктуационная зоркость);
* пунктуационно правильно оформлять предложения и текст в соответствии с изученными пунктуационными правилами;
* уметь обосновать место и выбор знака (знаков) препинания;
* находить пунктуационные ошибки и исправлять их.

Единого метода или приема работы над правилом нет. Необходимо учитывать, в какой мере рассматриваемое правило является для учеников новым, насколько оно знакомо им.

О главном и придаточном учащиеся узнают в 6 классе на уроке по теме “Относительные местоимения”. А в 7 классе при изучении темы “Подчинительные союзы” вводятся основные виды придаточных.
Таким образом, использование этих принципов и методов обучения позволяет соблюдать **этапность процесса обучения** правописной грамотности, осуществлять взаимодействие и сотрудничество.

Обучение орфографии не даёт результатов из-за того, что учащиеся не видят орфограмм.

 Поэтому коррекционная работа правописной грамотности при наборе каждого 5 класса и в дальнейшем процессе обучения начинается с определения уровня сформированности правописных умений и навыков обучающихся, используя различные виды письменных работ. Анализ практически любой письменной работы позволяет выявить следующее:

1. сформированы или отсутствуют стойкие правописные умения и навыки (для 5 класса),
2. наблюдается или отсутствует тенденция к угасанию некоторых орфографических навыков в процессе изучения синтаксиса в 8 – 9 классах, а также в связи с отсутствием систематического курса орфографии и пунктуации в 10 – 11 классах.

Результаты определяются по четырём *уровням сформированности правописной грамотности, описанным в методической литературе*. ( Таблица 1).

Таблица 1

**Уровни сформированности правописной грамотности**

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни сформированности правописной грамотности | Характеристика уровня |
| **1** уровень | **Низкий** | Незнание орфографических и пунктуационных правил: несоотнесенность теории и практики письма; пишут «механически», допускают ошибки и не замечают их (сформированы ННН).  |
| **2** уровень | **Недостаточный** | Недостаточно глубокие и прочные знания в области правописания: отдельные правила знают, могут воспроизвести, но в практике письма не учитывают: правила существуют как бы «сами по себе» вне связи с практикой письма, и, естественно, считаются чем-то ненужным, лишним, имеют место ННН  |
| **3** уровень | **Оптимальный** | Пишут «механически», останавливаются очень редко, только при «встрече» с незнакомым словом (т.е. подходят к процессу письма вполне осознанно; сформирован контрольный (сигнальный) навык предвидения «ошибкоопасного места» Пишут «механически», без осознаваемой опоры на правила (т.е. навык сформировался, скорее всего, на основе хорошей зрительной памяти и развитого фонематического слуха)  |
| **4** уровень | **Высокий** | На основе теоретических знаний сформированы стойкие правописные (орфографические и пунктуационные) умения и навыки: пишут осознанно, образованы НПН, умеют предвидеть ошибкоопасное место и оперативно отреагировать (т.е. совершить правилосообразное действие).  |

При этом критерием оценки орфографической грамотности служит количество учащихся, выполняющих письменные работы на «4»и «5», которое должно составлять приблизительно 35%.

Но для успешного формирования правописных навыков и умений недостаточны только знания правил правописания. Содержание правила, его суть усваиваются в результате выполнения упражнений, которые формируют умения действовать согласно правилу. Эффективность упражнений, на мой взгляд, зависит от качества знания теории и от согласованности учебных действий с этой теорией.

Я пришла к выводу, что путь от правила к правилу сковывает речевое и языковое мышление учащихся, мешает выработке ориентировочной основы деятельности.

Системному же восприятию материала, его обобщению способствует путь от этапа к этапу.

Так, в 5 классе выделяю три этапа: первый – этап развития навыков ориентировки в правильном и неправильном написании; второй – этап совершенствования навыков правописания гласных и согласных в корнях слов; третий этап – закрепления навыков правописания окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов.

Положительным здесь является то, что развитие движется не от орфограммы к орфограмме, а от группы орфограмм к следующей группе. Систематизацию орфограмм осуществляю на основе значимых единиц языка: морфемы, слова, словосочетания.

В этом случае мне удается показать связь языковых явлений с графической формой их выражения в письменной речи.

Но на качество обучения влияют не только четко обозначенные этапы, но и осознание учащимися способов действия. Причем заметила, что разный способ действия имеет свои определенные возможности. Когда применяемый способ перестает вдруг давать требуемые результаты, заменяю его другим.

Очень важным является навык самоконтроля и взаимоконтроля.

Всем известно, что правописная грамотность развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, **обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание** орфографического материала.

**Зрительное восприятие** реализуется в ходе объяснительного диктанта, выборочного комментированного списывания, графического выделения орфограмм, исправления письма.

**Слуховое восприятие** раскрывается при проведении выборочного, предупредительного диктантов, при использовании сигнальных карточек.

**Для артикуляционного восприятия и запоминания** необходимо комментирование, четкое орфографическое проговаривание.

Общеизвестно, что наибольший эффект для выработки орфографической зоркости дает **комбинированное восприятие и запоминание,** которые возможны в процессе как комментированного письма, так и звукобуквенного, орфографического разборов.

Постоянно в своей работе применяю **алгоритмы обучения орфографическому правилу**. Этот прием удобен, прост, состоит из нескольких этапов. Для достижения желаемых результатов важно соблюдать последовательность перехода от этапа к этапу, начиная с 5 класса.

Учащиеся привыкают к такому способу работы, затем это входит в **определенную систему.** Привожу пример фрагмента урока , где я использую прием алгоритма обучения орфографическому правилу

**Алгоритм обучения орфографическому правилу**

1**. Знакомство с орфограммой – самостоятельный вывод** орфографического правила с опорой на учебник. (Тем более, что каждый параграф УМК Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А.Тростенцовой построен с соблюдением перехода от этапа к этапу).

Важно, чтобы учащиеся сами находили закономерности в написании и самостоятельно делали вывод.

Например, при изучении темы «Буквы Е и И в корнях с чередованием» в материале параграфа №113 (материал для наблюдений) учащиеся наблюдают, где пишется в корнях с чередованием И – Е:

избИр**а**ть                              избЕру

запИрать                             запЕр

отдИрать   отдЕру

вытИрать вытЕр

замИрать замЕр

расстИлать расстЕлю

Данный материал для наблюдений позволяет уч-ся самостоятельно сделать вывод о правописании корней с чередующимися Е – И. Свои наблюдения школьники сверяют с правилом, представленным в учебнике, а именно: в корнях с чередованием буква И пишется, если за корнем стоит суффикс –А (бирА, тирА. пирА…), в противном случае – Е .

2. **Объяснение орфограммы на примерах упражнений учебник (либо подобранных учителем**.)

На данном этапе необходимо следить за чётким проговариванием слов, объясняя, почему в слове пишется именно эта буква, а не другая. Обязательно обращаю внимание на проговаривание правила по образцу рассуждения: в слове *бл****И****стал* я напишу в корне И, т.к. после корня стоит суффикс А.

3. **Алгоритмизация правила – составление опорной схемы**:

Этот этап работы позволяет проявлять фантазию, находчивость. Пятиклассники любят играть – составление схемы - правила может легко превратиться в увлекательную игру. Предлагается всем придумать **краткую запись** (схему) правила, в которой можно использовать условные знаки, сокращения, затем выбираем наиболее удачный вариант из предложенных. Например, в результате обсуждения появляется такая запись:

                     бир \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А

                     бер \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ нет А или б**ИРА**, п**ИРА**, д**ИРА**,т**ИРА**, м**ИРА**…

4. **Выбор примеров слов на изучаемую орфограмму из слов с омонимичными корнями, приставками** и т. д. На этом этапе ученик должен понять, что нужно учитывать значение морфемы. Предлагается из слов:

берег, выбирать, оберегать, заберёт, выберет, перебирать -

 выбрать только слова на изученную орфограмму, а затем ученики объясняют, почему не подходят другие примеры.

(выБИРАть, заБЕРёт,выБЕРет, переБИРАть)

5. **Буквенный диктант**.

Такой вид работы (записывается только орфограмма-буква) помогает ученику поверить в себя, в свои силы; результаты такого диктанта всегда высоки, что придает детям определенную уверенность в своих силах. Диктант состоит обычно из 12-15 слов; если ученик допускает одну ошибку, - «4», две-три ошибки – «3». Такой диктант занимает несколько минут, легко и быстро проверяется, результаты диктанта дети должны узнать сразу (ключ правильных ответов – на доске, либо это на слайде презентации). В сильном классе можно использовать взаимопроверку.

6. **Словарный диктант** позволяет индивидуализировать процесс контроля над уровнем усвоения орфограммы

7. **Выборочный диктант** состоит из словосочетаний и помогает попутно повторить другие орфограммы, изученные ранее

8. **Предупредительный и объяснительный диктанты** представляют собой связный текст. А работа с текстом на уроках русского языка как важнейшее средство формирования коммуникативной компетенции школьника, его функциональной грамотности.

9. Наконец, кульминация - **контрольный тест (либо диктант)**

Его результаты будут более значительными, если последовательно и систематически применять **данный алгоритм**.

 У каждого этапа работы над орфографическими правилами есть свои плюсы и минусы, поэтому иногда можно исключить тот или иной этап: от первого перейти к третьему, а второй и четвёртый объединить, но все это зависит от степени трудности изучаемого материала.

В процессе работы я убедилась в эффективности данной технологии. Наблюдения позволяют сделать вывод, что для коррекции умений и навыков правописной грамотности школьников, осознанного восприятия ими всех этапов применения орфографических и пунктуационных правил, возникает необходимость **тщательного отбора дидактического материала с учетом задач** каждого из этапов. Особенно это актуально на этапе 8-9 классов, когда идет углубленное изучение синтаксиса простого и сложного предложений, именно здесь ни в коем случае нельзя «забыть» об орфографии. Например, тема «Безличные предложения»: на этапах актуализации знаний и первичное закрепление нового материала проводится работа по упрочению орфографических знаний по уже заданному алгоритму.

Особо хочется сказать об уроках **обобщения и систематизации, подготовки к контрольной работе.** Здесь весьма эффективна модель обучения орфографии и пунктуации, построенная по **принципу опоры на алгоритмы орфографических и пунктуационных действий.** Работая с алгоритмами, учащиеся приобретают осознанные навыки применения правил, что практически исключает их механическое использование и облегчает усвоение орфограмм и пунктограмм.

Большую роль в формировании правописных умений и навыков играют **опорные конспекты, алгоритмы, таблицы по орфографии** (таблицы Т. Я. Фроловой), **интернет-ресурсы**

**Опорные конспекты** – важное средство организации работы с текстами научного стиля , а также обратной связи при проверке знаний учащихся. Учащиеся быстро осознают, что по опорному конспекту учить материал проще. Опорные конспекты заносятся в обычные рабочие тетради. Вначале такой вид деятельности контролируется учителем, затем это становится привычной работой: составляются конспекты и в классе в качестве мини-проектной деятельности, и дома – по типу домашнего задания. Таким образом, опорные конспекты активизируют познавательную деятельность ребят, развивают их лингвистическое мышление, служат подспорьем в практической деятельности.

Когда нужно обобщить пройденный материал, привести его в систему, подготовить учащихся к мониторингу, эффективна алгоритмизация обучения правописанию по принципу опоры на **алгоритмы орфографических действий.** Работая с алгоритмами, учащиеся приобретают осознанные навыки применения правил. Это практически исключает их механическое использование и облегчает усвоение орфограмм. В работе с алгоритмами предлагаю ребятам несколько этапов.

**Первый этап – знакомство с алгоритмами**, порядком его применения и образцами рассуждения. Главное в работе над алгоритмом – убедить ученика ничего не пропускать, приучаться к последовательности действий.

**Второй этап – овладение алгоритмом.** Работа с алгоритмом успешна при условии, если при этом установлен контроль со стороны учителя за действиями ученика и эти действия фиксируются, отмечаются (проговариваются с использованием образца применения правила).

**Третий этап – закрепление**. Он связан с постоянной диагностикой успешности усвоения алгоритма.

Одним из эффективных средств диагностики грамотного письма по русскому языку является тест**. Тест** – контрольно-тренировочное задание (либо система заданий) в письменной форме, которое характеризуется быстротой процедуры выполнения и точностью оценки результата и позволяет выявить уровень усвоения орфографических правил. На этом этапе учащиеся действуют самостоятельно. Самостоятельная работа на этапе первичного закрепления проверяется сразу после её выполнения. Самым эффективным приёмом, на мой взгляд, является самопроверка или взаимопроверка по контрольной карточке, которая прилагается к тексту. Такая работа способствует развитию орфографической зоркости и позволяет видеть правильное написание слова. После проверки учащиеся, допустившие ошибки, объясняют алгоритм орфографических действий с этим словом. Такая работа может быть организована парами по принципу «сильный» - «слабый».

**Четвертый этап – контроль**. Этот этап проводится также на основе тестов.

Но в контрольном тесте появляются новые действия: сопоставления, дифференциации и выбора нужного ответа.

Конечная цель такой работы – подвести учеников к использованию сокращённых алгоритмов без комментариев вслух. Используемый в «свёрнутом» виде алгоритм помогает удержать в памяти логическую цепочку рассуждения, помогает сознательно применять систематизированные знания. Ведь орфографические навыки – это умение, доведенные до автоматизма в результате сознательного многократного повторения одних и тех же действий. Алгоритмы предлагаю готовые или составляем вместе с учащимися.

Правописные навыки приобретаются не вдруг – по мановению волшебной палочки - годами, из урока в урок, поэтому очень важно, какие используются приёмы и методы в системе.

 Изложенная мною система работы по коррекции орфографических и пунктуационных умений и навыков обеспечивает овладение всеми учащимися правописной грамотностью. Она весьма эффективна в условиях, когда уровень орфографической подготовки учащихся определяет успешность результатов мониторингов, а в дальнейшем и сдачи **итоговой государственной аттестации.**

Каждого педагога волнуют результаты его труда. И ради этого мы входим в мир инновационных технологий, ищем, отбираем, внедряем в свою практику все то новое, что преподносит нам методическая мысль и на уроках, и во внеурочной деятельности.