

Ф. М. Литвинко

**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ
РАЗДЕЛОВ КУРСА ЯЗЫКА
(ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД)**

Материалы курса лекций

Для студентов филологического факультета

**Минск
БГУ
2001**

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Задачи изучения звуковой стороны речи

1. Сформировать у учащихся понятие о линейных звуковых единицах: звуке, слоге, фонетическом слове, фразе, тексте.
2. Познакомить учащихся с позиционными изменениями звуков в фонетическом слове. Раскрыть связь звуковой стороны слова с явлениями лексическими и грамматическими.
3. Дать представление о разных видах ударения: словесном, логическом, фразовом.
4. Систематически работать над произносительными (орфоэпическими, акцентологическими) нормами. Предупреждать их нарушение в речи школьников.
5. Познакомить учащихся с элементами интонации: мелодикой, интенсивностью, темпом и тембром речи.
6. Раскрыть своеобразие различных видов интонации: интонации конца предложения; перечислительной, звательной интонации; интонации вводности, обособления, пояснения.
7. Совершенствовать произносительно-слуховую культуру речи учащихся при произнесении собственных и воспроизведении чужих высказываний.

Содержание и место работы над звуковой стороной речи

Звуковая сторона речи изучается на уроках фонетики, лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса, развития связной устной и письменной речи, при изучении орфографических и пунктуационных тем, а также на уроках литературы.

На уроках фонетики организуется работа над такими понятиями, как звуки речи (гласные: ударные, безударные; согласные: звонкие, глухие, твёрдые, мягкие, парные и непарные согласные по глухости/звонкости, твёрдости/мягкости; позиции звуков: сильные и слабые позиции гласных и согласных), слог, ударение.

В школьной фонетике рассматриваются физиолого-акустические и функциональные свойства звука – кратчайшей линейной единицы звукового потока речи.

О *физиологических* особенностях звуков учащиеся узнают, наблюдая за сложной работой органов речи (голосовых связок, языка, губ, мягкого нёба) при образовании звуков. При произнесении гласных воздушная струя не встречает преград, а качество звука зависит от положения языка в полости рта. При образовании звонких согласных звуков участвуют голосовые связки, а при образовании глухих – нет.

Однако носителей родного и близкородственного языков нет необходимости знакомить с тонкостями артикуляционных процессов, которые усваиваются интуитивно. Внимание школьников необходимо привлечь к делению русских согласных по физиологическому признаку на

твёрдые и мягкие; к тому, что твёрдые и мягкие – это разные фонемы, с помощью которых слова различаются по смыслу. Осознать смыслоразличительную функцию твёрдых и мягких согласных ученикам поможет приём сопоставления слов в парах: *был – быть, жест – жёсть, кров – кровь, стал – сталь* и *был – бил, лук – люк, мать – мять, ток – тёк*, которые различаются твёрдыми и мягкими согласными. (При произнесении мягких согласных спинка языка приподнимается к твёрдому нёбу). На данном этапе анализа важно подчеркнуть, что русская графика располагает одной и той же буквой для парных по твёрдости/мягкости согласных: [в], [в'] – **в**, [д], [д'] – **д** и т.д., что возможно благодаря слоговому принципу чтения и письма. Какой согласный, твёрдый или мягкий, обозначает буква согласного звука можно установить только с учётом стоящей рядом буквы, обозначающей гласный:

лук [лук]	–	люк [л'ук]
мать [мат']	–	мять [м'ат']
рысь [рыс']	–	рис [р'ис]
ток [ток]	–	тёк [т'ок]

Сопоставление звукового состава и графической формы убедит учащихся в том, что буквы **а, о, у, э, ы** указывают на твердость предшествующего согласного, а буквы **я, ё, ю, е, и** – на его мягкость. Мягкость, обозначаемую буквами гласных звуков, учащимся распознавать труднее, чем мягкость, на которую указывает **ь** (не путать с разделительным **ь** и **ь** – показателем грамматической формы после шипящих).

Причина кроется в сложном для осмысления учащимися соотношении звуков и букв: для обозначения 6 гласных звуков в сильной позиции применяется 10 букв, 36 согласных в сильной позиции – 21 буква. Данную информацию представим в таблицах:

Соотношение звуков сильных позиций и букв

Гласные звуки в сильной позиции	Буквы гласных звуков в сильной позиции
[а]	а, я
[о]	о, ё
[э]	э, е
[у]	у, ю
[ы]	ы
[и]	и

Согласные звуки в сильной позиции	Буквы согласных звуков в сильной позиции
[б], [б']	б
[в], [в']	в
[г], [г']	г
[д], [д']	д
[ж]	ж
[з], [з']	з
[к], [к']	к
[л], [л']	л
[м], [м']	м
[н], [н']	н

[п], [п']	п
[р], [р']	р
[с], [с']	с
[т], [т']	т
[ф], [ф']	ф
[х], [х']	х
[ц]	ц
[ч']	ч
[ш]	ш
[щ']	щ
[й]	й

Из таблицы, данной справа, видно, что большинство согласных образуют пары по твердости/мягкости. Распознавание твёрдых и мягких согласных, понимание их функции в речи важно для осмысленного усвоения и эффективного применения правил обозначения мягкости согласных на письме: 1) с помощью буквы **ь** в конце и внутри слова перед согласными **б, м, з, к, ш**: *брать* (ср. брат), *банька* (ср. банка), *косьба*, *возьми*, *редька*, *тоньше*; 2) с помощью букв **е, ё, ю, я, и**: *дело*, *мёд*, *тюк*, *грядка*, *писк*.

Для учащихся – белорусов актуален ещё один практический вывод: в русском языке, наряду со звуком [р], есть звук [р'], которыми различаются слова: *рад – ряд*, *грозы – грёзы*, *хор – хорь*, *отрада – отряда*, *круг – крюк* и др.

Для предупреждения неправомерного использования **ь** для обозначения мягкости согласного полезно раскрыть перед учащимися сущность такого явления, как *ассимилятивное смягчение*, когда парный твердый согласный, оказавшись перед мягким, тоже становится мягким: *гвоздик* [з'д'], *басня* [с'н'], *мостик* [с'т'], *снег* [с'н'] и др. Ассимилятивная мягкость на письме с помощью **ь** не обозначается. По той же причине не ставится **ь** внутри сочетаний букв *нч, ни, ри*: *венчик* [н'ч'], *женщина* [н'ш'], *фонаричик* [р'ш']. Поскольку [ч'], [ш'] являются непарными мягкими, их мягкость на письме также не обозначается: *точка*, *вечный*, *прочи*, *овощной*. Такие написания подчиняются правилу: мягкий знак не пишется внутри сочетаний *чк, чн, чт, щн*.

Акустический аспект звуков в школьной фонетике представляют два понятия: соотношение в звуке шума и голоса; сила звука.

С учетом соотношения шума и голоса звуки делятся на гласные и согласные, а последние – на звонкие и глухие. Девять сонорных ([м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р'], [й]), при образовании которых голос преобладает над шумом, относятся к звонким непарным; пять согласных являются непарными глухими: [х], [х'], [ч'], [ш'], [ц]. Остальные согласные образуют соотносительный ряд звонких и глухих, насчитывающий 11 пар: [б] – [п], [б'] – [п'], [в] – [ф], [в'] – [ф'], [д] – [т], [д'] – [т'], [г] – [к], [г'] – [к'], [з] – [с], [з'] – [с'], [ж] – [ш].

"С функциональной точки зрения звуки речи изучаются в их отношении к смысловой стороне речи. Образуя звуковые оболочки значимых единиц языка – морфем и слов, они различают эти звуковые оболочки, а через них и значения языковых единиц, т.е. выполняют в языке *смыслоразличительную* (фонологическую) *функцию*. Смыслоразличительные звуковые единицы языка называются *фонемами*"¹.

В учебнике по русскому языку для 5-го класса² функциональный аспект был представлен терминологически: на с. 109 давалось понятие *фонема*: "Буквами обозначаются только звуки, с помощью которых различаются слова по смыслу. Это звуки – смыслоразличители. Им дали имя *фонема*". Кроме того, функциональный аспект присутствует в очень важных практических наблюдениях над смыслоразличительной ролью фонем в слове:

1. Какие слова различаются одной фонемой, двумя фонемами, последовательностью фонем?

2. В слове *сом* замените первую фонему, чтобы получилось другое слово.

3. В слове *сом* замените последнюю фонему и запишите полученные слова.

4. Выпишите слова, различающиеся указанными фонемами.

Функциональный аспект изучения звука выявляет специфику *звуковой системы* русского языка, которая основывается на ряде понятий. Одним из важных из них является понятие *фонетической позиции* – фонетического окружения фонемы, создающее для неё определённые произносительные условия (положение по отношению к ударению, характер соседних звуков)¹.

Гласные звуки

сильная позиция –
под ударением
обед

слабая позиция –
без ударения
обеденный

Парные глухие и звонкие согласные сильная позиция

1) перед гласными:

сон – тон < с > – < т >

2) перед согласными *м, н, р, л, й, в*:

злой – слой < з > – < с >

зверь – сверь < з > – < с >

¹ Основы методики русского языка в 4-8 классах. – М., 1978. С. 55.

² Русский язык: Культура устной и письменной речи: Учеб. для 5 кл. / Л. А. Мурина, М. П. Дубограева, Ф. М. Литвинко, Г. И. Николаенко. – Мн., 1995.

¹ См.: Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – С. 215.

Парные глухие и звонкие согласные слабая позиция

- 1) конец слова: *дуб* [п] < б >
 - 2) глухие перед звонкими: *сбить* [з] < с >
 - 3) звонкие перед глухими: *нарезка* [с] < з >
-

Умение определять сильные и слабые позиции для гласных и согласных, проверять слабые позиции позициями сильными является основой осмысленного формирования и эффективного совершенствования орфографического навыка.

Такой принцип письма, когда звук проверяется сильной позицией, называется *фонематическим*, а написания, ему подчиняющиеся, – *фонемными (проверяемыми)*. Их в русском языке около 80 %. Другим важным понятием системности на фонетическом уровне является *понятие о противопоставленности звуков русского языка по смыслоразличительному признаку звонкости/глухости*. Несколько примеров, как данное понятие формируется в учебнике:

– Замените звонкие согласные глухими. Запишите полученные слова. В какой позиции находятся парные согласные?

– Какие согласные произносятся перед *л, м, н, р*? (*трава – дрова, блеск – плеск* и т.п.).

– Назовите звонкие и глухие согласные, которыми различаются пары слов.

Умение на слух разграничивать звонкие и глухие согласные имеет большое практическое значение для сознательного усвоения и применения правил, регулирующих написание букв согласных в корнях и приставках.

Другое акустическое понятие – сила звука – связано с *ударением*: ударный слог произносится с большей силой и отчетливостью. Ударение в русском языке характеризуется разноместностью (*му́ка – мука́, стрéлки – стрелки́, за́мок – замо́к* и др.) и подвижностью (*зима́ – зи́му, бе́лый – на́бело – побели́ть, жи́ла* [а] – *жи́ли* и т.д.). Оно выполняет смыслоразличительную функцию, участвует в образовании и изменении слов. Столь значительная роль ударения требует неослабного внимания к нему при изучении лексики, словообразования, морфологии. Специфика русского ударения, нефиксированного и подвижного, является причиной частых нарушений акцентологических норм. С целью предупреждения ошибок трудные в произносительном отношении слова и формы даются со значком ударения.

Соотношение между звуковыми единицами и буквами устанавливает *графика*; кроме того, на него влияют общий тип письма, алфавит и орфография. "Различие между алфавитом, графикой и орфографией кратко можно определить так: в алфавите буквы получают значение каждая в отдельности, в графике – в сочетаниях, в орфографии – в составе слов. Например, буква *я* в алфавите означает [йа]: *я, яблоко, ястреб*; в графике к этому прибавляется новое значение – в сочетаниях *я* с предшествующими

согласными буквами – [’а], т.е. [а] после мягкого согласного с одновременным указанием на мягкость этого согласного: *мял* [м’ал], *ряд* [р’ат]; в орфографии новые значения возникают уже в составе конкретных слов – безударный гласный звук, средний между [э] или [и], или очень краткое [и]: *пяти*, *пяточок*, произносится примерно как [п’э’т’и], [п’и’тлч’ок]. В соответствии с этим употребление буквы **я** в словах *я*, *яблоко*, *ястреб*, *ясно*, *яма* предопределено алфавитом; в словах *мял*, *ряд*, *пять*, *мать*, *дятел* оно определено графикой, а в словах *пяти*, *пяточок*, *тяжело*, *тянуть* – орфографией¹.

На уроках орфографии звуки речи сопоставляются с буквами и противопоставляются им, поскольку принадлежат единицам разного уровня. Смешение звуков и букв недопустимо, хотя является реальностью, объясняющей многочисленные орфографические ошибки в письменной речи учащихся. Целям обобщения и систематизации сведений по фонетике, предупреждения смешения звуков и букв служит *фонетико-графический (звуко-буквенный)* разбор, в процессе которого решаются конкретные практические задачи: акцентологические, орфографические, орфоэпические. Начинать звуко-буквенный анализ необходимо с чёткого произнесения слова в соответствии с нормами устной формы русского литературного языка: выделение большей силой ударного слога; редукция неударных гласных, обозначаемых буквами **о**, **а**, **е**, **я**; оглушение парных звонких согласных перед глухими и озвончение парных глухих перед звонкими; правильное произнесение стечения согласных и твёрдых/мягких согласных перед **е**.

Образец звуко-буквенного анализа слова

Последовательность разбора

1. Произнесение слова.
2. Деление слова на слоги и определение ударного слога.
3. Характеристика гласных и согласных звуков с указанием букв, которыми они обозначены.
4. Определение количества звуков и букв.

Песчаный; не-сча́-ный (в слове три слога, ударение падает на второй слог):

[п’] – согласный, глухой, мягкий, обозначен буквой **п** (пэ)

[и^э] – гласный, безударный, обозначен буквой **е**

[ш’] – согласный, глухой, мягкий, обозначен сочетанием букв **сч** (эсче)

[а] – гласный, ударный, обозначен буквой **а**

[н] – согласный, звонкий, твёрдый, обозначен буквой **н** (эн)

[ы] – гласный, неударный, обозначен буквой **ы**

[й] – согласный, звонкий, мягкий, обозначен буквой **й** (**и** краткое)

7 звуков – 8 букв

¹ Моисеев А. И. Буквы и звуки. – Л., 1969. – С. 8.

На уроках лексики особое пристальное внимание требуется к звуковой оформленности слов-паронимов, которые отличаются друг от друга несколькими звуками, реализуя похожими звуковыми оболочками разные лексические значения. Их специфика выявляется с помощью: а) заданий синтезирующего характера, предусматривающих тренировку учащихся в лексической сочетаемости слов (*воздух дымный, цвет дымчатый, завеса дымовая*), б) рисунков, изображающих разные предметы, наименования которых созвучны (*венец – венок, гоночный – гончий* и т.д.).

Дифференциальным признаком слов-омографов является ударение. Для их разграничения учащиеся сравнивают слова с ударением на 1-м и на 2-м слоге (*пóлки – полкí, стрéлки – стрелкí* и т.д.), вводят их в состав словосочетаний указанной модели, составляют с ними предложения.

На уроках словообразования и морфологии организуется наблюдение над фонемным составом значимых частей форм, имеющих одинаковые буквосочетания: *голов[], носков[], алюминий[], синий[], гостей[], статей[], гостей[], свой[], злой[]; природа[], притворить (дверь); президент, пребывать (за границей); подъём, подъячий, бабочка, шапочка, тросточка* и т.д. Не менее важно учить школьников узнавать варианты одной и той же значимой части, появляющиеся в результате чередования звуков: *кормить – кормлю, блеск – блестеть – блестя, ходьба – хожу – хождение; день – дня; друг – дружить – друзья* и т.д.

Кроме того, у школьников необходимо формировать понимание *словоразличительной и форморазличительной функции* русского ударения: *порá – порá, мука́ – му́ка, па́рить – парíть; го́ловы – головы́, ре́ки – рекí; сходи́те – сходи́те* и т.д.

На уроках синтаксиса учащиеся получают представление о *смысловой и эмоциональной функциях интонации*, составляющими которой являются различные типы ударения, паузы различной длительности, повышение/понижение тона (мелодика), темп и тембр высказывания.

На примере синтаксических конструкций одной и той же модели, характеризующихся одинаковым лексическим заполнением предложенических позиций, различающихся только порядком слов, можно показать смысловозначительную роль логического ударения: (1) *Рабочие красивый дом постро́или*, (2) *Дом рабочие построили краси́вый*, (3) *Красивый дом построили рабо́чие*. В (1) сообщается о действии лиц, в (2) характеризуется объект, в (3) сообщается о производителе действия. С точки зрения воплощенного смысла высказывания совершенно различны, ибо представляют собой ответы на разные вопросы: что сделали рабочие? какой дом они построили? кто построил дом? Того же результата можно достичь, не меняя порядка слов, а более акцентированно выделяя нужные слова логическим ударением¹, которое ещё называют смысловым.

Целевую установку высказывания выражает его мелодический рисунок, т.е. движение тона во фразе. Наблюдать его удобнее на примере

¹ Логическое ударение – выделение голосом одного из слов предложения для усиления его смысла.

предложений одинакового лексического состава, но разных по целевой установке: *Они были в театре. Они были в театре?* При произнесении повествовательных предложений голос вначале повышается [], а затем может быть сделана небольшая пауза [], в конце голос понижается []. Общий характер мелодики повествовательных предложений – нисходящий. При произнесении вопросительных предложений голос резко повышается [] на слове, к которому ставится вопрос: *Они были в театре? Они были в театре?* Мелодический рисунок вопросительных предложений – восходящий.

Мелодический рисунок побудительных предложений похож на мелодику повествовательных, но имеет свои особенности: начало побудительного предложения несколько выше, чем повествовательного; высота тона конечного ударного гласного значительно ниже в побудительном предложении, чем в повествовательном; интервал между самым высоким и самым низким тоном в побудительном предложении больше, чем в повествовательном: *Принесла книгу. Принеси книгу.*

Мелодика восклицательных предложений, связанная с выражением тех или иных эмоций, когда говорящий выражает своё отношение к сообщаемому, характеризуется более высоким тоном и большей интенсивностью, с которой произносится последний ударный гласный фразы.

Целевая установка предложения и его эмоциональная окрашенность выявляют себя в контексте, в чем школьники убедятся при объединении предложений левого и правого столбцов:

<i>Сестра прилетела</i>	<i>Вот весело будет в доме</i>
<i>Сестра прилетела</i>	<i>Но не звонит</i>
<i>Сестра прилетела</i>	<i>Какая неожиданность</i>
<i>Когда сестра прилетела</i>	<i>Видимо, в среду</i>
<i>Когда сестра прилетела</i>	<i>Нам не сообщили</i>

При записи сложных или следующих друг за другом предложений понимание их целевой установки и проявления чувств говорящего учащиеся отразят с помощью знаков препинания.

Мелодика в русском языке является важным средством разграничения и распознавания вводных единиц, обращений, обособленных членов предложения, самым непосредственным образом участвуя в формировании его смысла.

Вводные единицы произносятся более низким и ровным тоном и более быстрым темпом (по сравнению с основным предложением). Если они находятся в середине, то отделяются от основного предложения паузами, которые подчеркивают отсутствие синтаксической связи вводных единиц с основным предложением и добавочный характер информации, ими представляемой: *Дальше, /как говорили местные жители/, до самой границы тянулись одни только леса и алтайские горы.* (К. Паустовский.)

Интонационные особенности предложений с обособленными второстепенными членами со значением добавочного сказуемого (обособленными определениями, приложениями) следующие: повышение тона на определяемом слове, выделение обособленного члена паузами, повышение голоса и замедление темпа на обособляемой конструкции, произносимой с собственным логическим ударением: *Ветер, /дувший со всех сторон/, усиливался.* (И. Бунин.) *Цветная осень, /вечер года/, мне улыбается светло.* (С. Маршак.)

Мелодика предложений с обращением также специфична: если оно стоит в начале предложения, то произносится с повышением тона и отделяется от основного предложения паузой: *Резников/, пойдёте со мной.* (Ю. Бондарев.) Отсутствие пауз при обращениях делает их менее выразительными.

Получают школьники представление и о перечислительной интонации, с которой произносятся компоненты однородного ряда: на каждый из однородных членов предложения падает логическое ударение, каждый из них произносится с повышением тона (кроме последнего, если он заканчивает предложение) и отделяется от других паузами: *В зале были потомки древлян, /полян, /вятичей, /кривичей.* (Ю. Нагибин.)

Эмоциональная функция интонации реализуется тембром голоса. "При помощи тембра можно придать короткой фразе совершенно противоположный смысл. Фраза *Благодарю Вас* может выражать как простую благодарность... так и большую признательность и, наконец, глубокую искреннюю благодарность. Но эта же фраза может выражать и злую иронию, если она сказана с другим тембром, "с иронией в голосе, здесь всё зависит от тембра"¹. (Тембр бывает "весёлый", "игривый", "мрачный" и т.д.)

Таким образом, интонация фразы: мелодика речи (движение тона), интенсивность речи (сила и слабость произношения), темп речи (медленный, нормальный, быстрый), паузы различной длительности, тембр речи (звуковая окраска, выражающая эмоции говорящего), различные виды ударения (логическое, фразовое, эмоциональное) – всё это требует внимания со стороны обучающего, ибо в формировании смысла фразы, реализации её целевой установки и эмоциональной окрашенности участвуют не только лексико-грамматические средства и их синтаксические позиции, но и средства фонетические.

На качество устных высказываний влияет не только их интонационное оформление, но и *благозвучие речи*. Оно достигается равномерным чередованием гласных и согласных (глухих и звонких, шипящих и свистящих), коротких и длинных слогов, слов, фраз, отсутствием неоправданного скопления одних и тех же звуков.

¹ Матусевич М. И. Современный русский язык. Фонетика. Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. – М., 1976. – С. 275.

При изучении русского языка и литературы постоянно осуществляется развитие и совершенствование *произносительно-слуховой культуры* детей: каждый должен уметь говорить, чтобы быть понятым; каждый должен уметь слушать, чтобы адекватно понимать звучащую речь. Произносительно-слуховая культура а) включает владение говорящим произносительными (орфоэпическими, акцентологическими) нормами русского литературного языка, механизмом интонирования русской фразы при решении различных коммуникативных задач, б) предполагает четкую дикцию говорящего и развитой речевой слух. Речевой слух – это "...психолингвистическая способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь"¹

Умения и навыки, связанные с изучением фонетики:

- Умение на слух различать звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные;
- умение выделять в слове нужный согласный и правильно произносить его в изолированном виде;
- умение определять место ударения в слове;
- умение сравнивать звуковой состав близких по звучанию слов и определять, благодаря чему слова различаются на слух;
- умение определять сильные и слабые позиции для гласных и согласных, проверять звуки, находящиеся в слабой позиции, позицией сильной;
- умение производить фонетико-графический анализ слова, правильно объясняя соотношение звуков и букв;
- умение отчетливо произносить слова, следя за правильностью произношения;
- умение различать ударные и безударные гласные и правильно (в соответствии с литературной нормой) произносить последние;
- умение соблюдать литературные нормы произношения согласных (перед [e] в заимствованных словах, в сочетаниях согласных);
- умение интонировать русскую фразу, используя различные функции просодических (не линейных) единиц речи;
- умение воспроизводить и воспринимать различные виды интонации (перечислительную, звательную, интонацию вводности, обособления, обусловленности);
- умение достигать богатства и выразительности устной речи.

Принципы изучения фонетики

Общеметодические принципы изучения звуковой стороны речи

Экстралингвистический принцип, предполагающий соотношение фактов языка и реалий, на уроках фонетики реализуется тогда, когда

¹ Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи. Пособие для учителей. – С. 10

используются рисунки с изображением предметов, наименования которых различаются одной-двумя фонемами (звуками в сильной позиции) или их последовательностью: *банка – банька, шест – шесть, прут – пруд, нёс – нос, ноль – лён* и т.д. Сопоставление слова и реалии, им называемой, с наглядностью демонстрирует смысловоразличительную функцию фонем, твёрдых и мягких, глухих и звонких.

Функциональный принцип, заключающийся в показе функций единиц языка в речи, действует в ходе наблюдения над звуковыми оболочками слов, которые создаются и различаются фонемами. Слово *пар* состоит из трёх фонем, а слово *парк* – из четырёх. Если в слове *дом* заменить одну фонему, можно получить слова *дог, док, дол, ком, сом, том*. Если в каждом последующем слове заменять одну фонему, то можно получить длинный ряд слов: *там, так, бак, мак, маг, шаг, шар, пар* и т.д.

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей, предполагающий а) обнаружение взаимодействия языковых явлений одного и того же уровня и б) установление отношений между единицами разных уровней, при рассмотрении звуковой стороны слова действует постоянно. Процессы редуцирования гласных, оглушения/озвончения и ассимилятивного смягчения парных согласных проявляют себя на фонетическом уровне. Наблюдения же над фонемным составом морфем, слов, словоформ, интонационным оформлением синтаксических конструкций устанавливают теснейшую связь фонетики с лексикой, морфемикой, словообразованием, морфологией, синтаксисом. Ср.: *лампа – рампа; стол[ов] – гол[ов]; ход – ходить (ходьба – ходить); роз – рос (росла[а]);*

Читатели собрались. Читатели собрались?

Нормативно-стилистический принцип, регулирующий выбор языковых средств с учетом правильности и уместности речи, ориентирует школьников на соблюдение произносительных норм (акцентологических, орфоэпических, интонационных), на формирование нейтрального стиля произношения, уместного в любой речевой ситуации, на фоне которого более отчетливо выявляются особенности высокого ([поэт], [сонэт]) и разговорного (меньшая отчетливость звуков, убыстренный темп) стилей произношения.

Исторический принцип, предполагающий учет исторических изменений, которые в той или иной степени отразились на современном состоянии языка, действует при сопоставлении фактов, принадлежащих различным уровням. В древнерусском языке шипящие *ш, ж* и свистящий *щ* были мягкими, впоследствии они отвердели. Однако их прошлая мягкость зафиксирована современной орфографией, предписывающей *жи, ши* писать через *и* (после *щ* в корне пишется *и* по традиции; в суффиксе и окончании пишется *ы* в соответствии с произношением). При делении слов на значимые части и проведении словообразовательного анализа необходимо учитывать исторические чередования гласных и согласных: *сон – сна* (*о* – нуль звука); *день – дня* (*е* – нуль звука); *друг – дружить – друзья* (*г – ж – з*) и т.д.

Частнометодические принципы изучения звуковой стороны речи:

- *опора на речевой слух* учащихся позволяет им выделять звуки, которые составляют материальную оболочку слов с учетом процессов редукции, озвончения, оглушения и выпадения звуков; воспринимать специфику интонационного оформления синтаксических конструкций, разных по структуре и характеру решаемых коммуникативных задач;
- *рассмотрение звука в морфеме* ориентирует на четкое выделение значимых частей слова с целью определения их лексического, словообразовательного или грамматического значения;
- *сопоставление звуков и букв* открывает возможность учащимся осмыслить механизм обозначения звуковой оболочки слов с помощью средств графики и привлечения правил орфографии в письменной речи;
- *сопоставление интонации фразы и её пунктуационного оформления* на письме покажет учащимся, что в некоторых типах синтаксических конструкций интонация – явление грамматическое, которое поддерживается знаками препинания в письменной речи; в других случаях нет полного соответствия между интонацией и пунктуацией.

Характер фонетических упражнений

Ведущее место в занятиях по фонетике принадлежит *устным* упражнениям. Всякое слово, всякий звук, подвергаемый фонетическому анализу, должны быть произнесены. Л. В. Щерба писал: все занятия по фонетике в школе "должны быть сведены к наблюдениям самих учеников, под руководством учителя, над собственным языком".

Соответствующим образом строится вся система упражнений, в которой главное место отводится непосредственным *наблюдениям* учащихся над работой собственных органов речи, над акустическими особенностями гласных и согласных звуков, звонких и глухих, над их произношением в различных фонетических условиях.

Характер изучаемого материала предопределяет ещё один важный методический принцип: последовательность наблюдения *от звука к букве*. Соблюдение этого принципа обеспечивается общей последовательностью изучения данного раздела (сначала только фонетика, затем фонетика вместе с графикой и орфографией), а также порядком фонетико-графического разбора, в котором ученик идёт от произносимого звука к способу его буквенного обозначения.

Типология фонетических упражнений

I. Упражнения аналитического типа, направленные на развитие речевого слуха учащихся, вырабатывают умения:

- на слух определять звуковой состав слова, оценивать звуковую сторону фразы, текста;
- определять ударный слог в слове;

- оценивать звуковой состав слова с точки зрения соответствия орфоэпическим нормам;
- на слух различать интонацию повествовательных, вопросительных, побудительных предложений; на слух определять границы между предложениями в тексте;
- на слух распознавать эмоционально окрашенные (восклицательные) предложения;
- на слух разграничивать интонацию вводности, обособления, звательную, перечислительную, интонацию обусловленности.

II. Упражнения аналитико-синтетического типа, направленные на развитие произносительной культуры, вырабатывают умения:

- правильно воспроизводить звуковой состав записанных слов, устанавливая соответствие/несоответствие произношения и написания;
- находить в записанных словах буквы, обозначающие указанные звуки, приводить аналогичные примеры;
- ставить ударение в данных словах в соответствии с акцентологической нормой, распределяя их по месту ударения;
- образовывать указанные морфологические формы по образцу (*стенá – стéну; крапíва – крапíвы; тóрт – тóрты* и т.д.);
- правильно интонировать разные по цели и эмоциональной окраске высказывания;
- правильно интонировать простые осложненные предложения с однородными и обособленными членами, обращениями, вводными единицами, сложные бессоюзные предложения с отношениями обусловленности между частями;
- соотносить ритмомелодический рисунок предложения и его пунктуационное оформление;
- выразительно читать тексты различной жанрово-стилистической ориентации: правильно интонировать фразы, сложные синтаксические целые текста, эффективно используя средства звуковой выразительности; осознанно осуществлять выбор уместного темпа и общего тона чтения текста.

Литература

- Горбачевич К. С.* Нормы современного русского литературного языка: Пособие для учителей. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1981.
- Гребенкина Р. Т.* Изучение в школе фонетики и графики русского языка: Пособие для учителя. – М., 1984.
- Жедек П. С.* Специфика фонетических знаний и умений и методы обучения фонетике // Рус. яз. в школе. – 1982. № 5. – С. 16–23.
- Зельманова Л. М.* Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М., 1984.
- Иванова С. Ф.* Речевой слух и культура речи: Пособие для учителей. – М., 1970.
- Иванова Т. А.* Звучащее слово в художественном произведении // Рус. яз. в школе. – 1985. – № 1. С. 61–64.

- Львов В. В.* Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5–9 кл.: Кн. для учителя. – М., 1989.
- Львов В. В.* Обучение орфоэпии на уроках русского языка в IV–VIII классах // Рус. яз. в школе. – 1983. – № 5. – С. 15.
- Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителей / Н. Е. Богуславская и др. – М., 1980. – С. 64–89.
- Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Т. Баранов и др. – М., 1990. – С. 130–148.
- Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р. И. Аванесова. – М., 1985.
- Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителей. – М., 1978. – С. 53–66.
- Федянина Н. А.* Ударение в современном русском языке. – М., 1982.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Теоретические (лингвистические и методические) основы изучения русской орфографии

Теоретическую основу орфографии составляют сведения о ней как об общепринятом практическом письме; о разделах, её образующих; а также лингвистические знания по фонетике, словообразованию, морфологии, синтаксису.

Орфография (греч. *athographia*), от *orthos* – правильный и *grapho* – пишу) – правила, устанавливающие единообразие способов передачи речи на письме¹.

Русская орфография, как система правил, включает разделы:

1. Правила передачи звуков (фонем) буквами в составе морфем и слов.
2. Правила о слитных, дефисных и отдельных написаниях слов.
3. Правила употребления строчных и прописных букв.
4. Правила переноса слов с одной строки на другую.
5. Правила графического сокращения слов.

Каждому разделу соответствует свой набор принципов орфографии.

Принципы орфографии – это "закономерности, лежащие в основе орфографической системы, общие основания для написания слов при наличии выбора, представляемого графикой"². Правила русской орфографии строятся на фонематическом, морфологическом, фонетическом, традиционном, лексико-синтаксическом и словообразовательно-грамматическом принципах.

Фонематический принцип русской орфографии "заключается в том, что одна и та же буква обозначает фонему в сигнификативно сильных и слабых позициях"³. Ему соответствует *методический принцип сопоставления звуков слабой позиции со звуками сильной позиции в одной и той же морфеме*. При реализации данного принципа безударный гласный определенной морфемы проверяется ударным гласным той же морфемы (*но́ситель* – *но́сит*, *отпу́ска́ть* – *о́тпуск*, *подви́жно́сть* – *злóть*, *на пло́щадкѐ* – *на стѐнѐ*), если изучается правописание безударных гласных; парный по глухости/звонкости согласный, находящийся не перед гласными, сонорными и не перед *в*, определенной морфемы проверяется согласным, находящимся перед гласными, сонорными или перед *в* в той же морфеме (*ко́сьба* – *ко́сит*, *подста́вить* – *подне́сти*).

Морфологический принцип орфографии "состоит в требовании единообразного написания одних и тех же морфем"¹. В соответствии с данным принципом пишутся слова типа *контригра* (ср. *игра*),

¹ См.: Русский язык. Энциклопедия. – С. 184.

² *Касаткин Л. Л.* и др. Краткий справочник по современному русскому языку; Под ред. П. А. Леканта. – М., 1991. – С. 138.

³ Там же. – С. 145.

¹ *Касаткин Л. Л.* и др. Краткий справочник по современному русскому языку. – С. 130.

сверхизысканный (ср. *изысканный*), *дезинформация* (ср. *информация*), в которых сохраняется облик корня, вопреки правилу графики писать **ы** после букв, обозначающих твёрдые звуки (фонемы).

Фонетический принцип орфографии "заключается в том, что написание соответствует звуковому облику слова"². Этому принципу подчиняется написание приставок *раз-/рас-/роз-/рос-* (*рассы́пать – россыть*); окончания **-и** в родительном, дательном и/или предложном падежах существительных на **-ия, -ий, -ие** в соответствии с произношением (*к линии, о гении, о волнении*); буквы **ы** после **ц** (*цыплёнок, скворцы, сестрицын, бледнолицый*).

В школьной орфографии к фонетическим написаниям относят и правописание приставок на **-з/-с**. В соответствии с фонетическим принципом в методике орфографии сложился *принцип сопоставления звука и его фонетического окружения*, в процессе реализации которого систематически проводится частичный фонетический разбор слова: *расчистить, разбить*.

Традиционный принцип орфографии заключается в том, что узаконено написание, закреплённое традицией: проверка слабой позиции гласных и согласных позицией сильной невозможна из-за того, что в тех же морфемах звук (фонема) в сильной позиции не встречается: *вокзал, сапог* и др.

Лексико-синтаксический принцип орфографии основан на противопоставлении слова и словосочетания, слов разных частей речи и их синтаксических позиций: сложные слова пишутся слитно, компоненты словосочетания – отдельно; наречия, союзы пишутся слитно, созвучные с ними предложно-падежные формы имён существительных – отдельно: *привезли тяжелораненых – тяжело раненный в бою солдат; говорить насчёт поездки – перевести на банковский счет*. При обучении школьников слитно-раздельным написаниям действует *методический принцип сопоставления части речи и члена предложения, семантики слова и его структуры*: Принимают легкораненых (имя существительное); Легко раненый (причастие) в бою солдат был отправлен в госпиталь.

Словообразовательно-грамматический принцип орфографии "устанавливает слитное или дефисное написание сложных прилагательных по формальному признаку – наличию или отсутствию суффикса в первой части сложного прилагательного и соединительной гласной **о** или **е** в сложном существительном"¹. Ср.: *плодоягодный* и *плодово-ягодный, лесопарк – диван-кровать*.

Изучение орфографии в школьном курсе русского языка предполагает не только формирование у учащихся представления об *орфографической норме*, но и развитие у них автоматизированного навыка. Слово *автоматизированный* в данном сочетании "означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном

² Там же. – С. 145.

¹ *Касаткин Л. Л.* Краткий справочник по современному русскому языку. – С. 140–141.

применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации"².

Для осмысленного осуществления орфографических действий необходимо, чтобы учащиеся умели: различать гласные и согласные звуки; глухие и звонкие, мягкие и твёрдые согласные; выделять шипящие; выявлять чередующиеся гласные и согласные звуки; обнаруживать ударный слог; правильно делить слово на значимые части; устанавливать способы образования слов; распознавать части речи; формулировать грамматические значения словоформ изменяемых частей речи; устанавливать синтаксические связи слов в словосочетании и предложении.

В практику преподавания орфографии в школе прочно вошло понятие *орфограмма*.

Орфограмма – это написание, регулируемое каким-нибудь орфографическим правилом или определяемое в словарном порядке: *тяжѐлый, вокза́л*.

По графическому способу обозначения вычленяются следующие *пять типов орфограмм*:

- 1) орфограмма – буква (*приѐзд*);
- 2) орфограмма – дефис (*кто_то*);
- 3) орфограмма – чёрточка (*по_ссориться*);
- 4) орфограмма – пробел (*ещѐ не прочитанная книга*);
- 5) слитность написания (*неприятель*).

Школьников необходимо учить находить орфограммы в слове (если они есть). Теоретическую основу этого действия составляют *опознавательные признаки орфограмм*:

² Богоявленский А. Д. Психология усвоения орфографии. – М., 1966. – С. 91.

соответствии с которой буквой обозначается фонема в составе значимой части слова.

Цель обучения орфографии – формирование относительной (!) орфографической грамотности учащихся, которая предполагает умение писать слова в соответствии с изученными школьниками правилами. Кроме того, в курсе каждого класса учащиеся усваивают определенные списки слов с непроверяемыми написаниями.

В учебниках по русскому языку для школ Республики Беларусь избран **рассредоточенно-групповой способ** размещения орфографического материала: в курсе 4-го класса дается представление об орфографии как системе единообразных написаний, среди которых выделяются три группы: проверяемые, фонетические и традиционные написания; в курсе 5-го класса изучаются орфографические правила, связанные с осмыслением учащимися значений словообразовательных формантов, а также позиционных и исторических чередований, которые происходят в значимых частях слова, с морфологическими особенностями слов именных частей речи. В последующих классах изучаются орфографические правила, в основе которых морфологические особенности глагола и его форм, семантико-синтаксические свойства служебных частей речи.

Обучение орфографии представляет собой непрерывный процесс, составляющими которого являются: а) создание психологических и методических предпосылок для подготовки учащихся к восприятию орфографии как системы единообразных написаний (развитие орфографической памяти и орфографической зоркости при изучении пропедевтического курса синтаксиса и пунктуации, разделов "Язык и речь", "Текст"); б) овладение учащимися орфографией как системой единообразных написаний в курсе 4-го класса; в) изучение орфографических правил, базирующихся на морфологических особенностях и синтаксических свойствах слов знаменательных и служебных частей речи (5–7-е классы; г) обобщение и систематизация орфографического материала, совершенствование орфографических навыков (после изучения систематического курса морфологии); д) попутное повторение орфографических правил, совершенствование орфографических навыков, словарно-орфографическая работа при изучении лексики, морфологии, синтаксиса и пунктуации, при подготовке учащихся к написанию творческих работ.

Работа над орфограммой и орфографическим правилом

Организуя работу над орфограммой, исходят из учета основных линий общего психологического развития ребёнка: *наблюдение, мышление, практическое действие*. В соответствии с этим в изучении орфограмм и орфографического правила выделяют три этапа: 1) **ознакомление** с орфограммой; 2) **осмысление** и **запоминание** орфографического правила; 3) **применение** изученного правила в процессе письма (на материале слов, словосочетаний, предложений, текстов).

Рассмотрим специфику организации учебной деятельности школьников на каждом из этапов на примере работы над темой "Гласные *о*, *е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных и прилагательных".

Ознакомлению с орфограммой предшествует актуализация опорных знаний, умений и навыков, которые необходимы для понимания учащимися правила, структуры орфографического действия и повышения эффективности управления им со стороны учителя.

Перед изучением указанной орфографической темы целесообразно повторить: какие звуки называют шипящими по производимому ими акустическому впечатлению; какие слова относятся к лексико-грамматическим классам имён существительных и прилагательных; какую значимую часть слова квалифицируют как окончание.

Следующий важный элемент – мотивация учебной деятельности школьников: на примере нескольких слов учащиеся убеждаются, что после шипящих и *ц* в окончаниях имён существительных и прилагательных пишется то *о*, то *е*. Соблюдение орфографической нормы предполагает знание определенного правила, регламентирующего её действие.

Далее организуется наблюдение над специально подобранным языковым материалом, который записан на доске без каких бы то ни было обозначений:

врач <u>о</u> м	–	ту <u>ч</u> ей	меж <u>о</u> й	–	ко <u>ж</u> ей
ер <u>щ</u> о <u>м</u>	–	ла <u>н</u> ды <u>щ</u> ем	ов <u>ц</u> о <u>й</u>	–	пшени <u>ц</u> ей
чуж <u>о</u> й	–	све <u>ж</u> ему	боль <u>ш</u> о <u>й</u>	–	хоро <u>ш</u> ей

Вопросы беседы и задания:

- 1) Прочитайте слова, поставьте в них ударение.
- 2) Подчеркните шипящие и *ц* двумя чертами.
- 3) Какие буквы написаны после шипящих и *ц*? Подчеркните их одной чертой.
- 4) В какой значимой части слова находятся буквы *о* и *е*?
- 5) Какой частью речи являются данные слова?
- 6) Когда в окончаниях имён существительных и прилагательных после шипящих и *ц* пишется *о*, а когда – *е*.

В окончаниях имён существительных и прилагательных после шипящих и ц под ударением пишется буква о, без ударения – е.

Осмысление орфографического правила начинается с того, что его формулировка сверяется с той, которая дана в учебнике. Учитель анализирует структуру правила; условия, от которых зависит написание; норму, действующую при данных условиях; последовательность обнаружения изучаемой орфограммы.

Далее учитель организует учебную деятельность школьников таким образом, чтобы облегчить им **усвоение** и **запоминание** орфографического правила. С этой целью учащимся: 1) предлагается несколько раз про себя

прочитать правило, запомнить условия, при которых действует данная норма, а затем – орфографическую норму; 2) *назвать условия*, при которых пишется *о*, при которых пишется *е*; 3) *указать орфографическую норму*, действующую при данных условиях:

- в окончаниях имён существительных и прилагательных
- после шипящих и **ц**
- под ударением...*пишется о*;
- в окончаниях имён существительных и прилагательных
- после шипящих и **ц**
- без ударения...*пишется е*.

Затем условия и норма объединяются в формулировке орфографического правила.

Далее учитель проверяет, как орфографическое правило усвоено учащимися. С этой целью учащимся предлагается:

1) воспроизвести изученное правило, 2) составить схему¹, отражающую сущность изученной орфограммы:

.. шипящие ц	[о ..]	(сущ., прил.)
-----------------	-----------------	---------------

' .. шипящие ц	[е ..]	(сущ., прил.)
-------------------	-----------------	---------------

После проверки усвоения правила выясняется *последовательность поиска орфограммы*, для чего необходимо:

- выяснить, есть ли в слове шипящие и **ц** перед *о*, *е*;
- установить, в какой части слова находятся *о*, *е*;
- определить часть речи;
- поставить ударение;
- сделать вывод.

В основе формирования умения **применять** изученное **правило** лежит указанная последовательность мыслительных операций: после восприятия слова с изучаемой орфограммой необходимо найти в нем шипящие и **ц**; выяснить, находятся ли они перед окончанием; установить, к какому лексико-грамматическому классу принадлежит рассматриваемое слово; определить ударный слог; сформулировать орфографическую норму.

Формирование орфографического умения осуществляется в процессе выполнения *системы упражнений*. Первый тип заданий предполагает *нахождение* изучаемой орфограммы в предъявленных словах и словосочетаниях, которые даны без пропуска букв: *творцом, чащей*,

¹ Бельчанский К. А. Графические схемы по языку // РЯиЛ в СУЗах УССР. – 1989. – № 5. – С. 45–47.

горячему, врачом, большому, тучей, чужому, циркачом. Задача учащихся – подчеркнуть изучаемую орфограмму.

Второй тип заданий предусматривает нахождение изучаемой орфограммы среди сходных: *столбцом, чёрный, стережёт, расчёска, грачом, бледнолицему, свежем, решётка, большой*; третий – обоснование написания букв *о, е* в словах без пропуска и с пропуском букв (*ключом; сторож?м – стóрожем*). Дальнейшее самостоятельное применение школьниками изучаемого орфографического правила осуществляется в процессе осложненного списывания словосочетаний, предложений, в ходе различных обучающих диктантов, при написании связных текстов с нахождением в них слов на изучаемое правило.

Практические методы осмысления знаний и формирования орфографических умений

При изучении, повторении и обобщении правил орфографии часто используется *орфографический разбор*, представляющий собой вид языкового анализа, который включает обнаружение в словах орфограмм, их объяснение, указание способов проверки написаний. Орфографический разбор может быть *полным*, когда анализу подвергаются все орфограммы, имеющиеся в слове, и *тематическим, выборочным*, когда разбираются орфограммы на определенную тему.

Орфографический разбор может быть *устным* и *письменным*. При проведении письменного орфографического разбора используются условные обозначения, функция которых строго регламентирована: орфограмма (буква, пробел, слитность) подчеркивается одной линией, условия выбора орфограммы – двумя; в необходимых случаях выделяется значимая часть слова, в которой находится орфограмма или которая влияет на выбор написания: *подъезд, кое-кто, ни у кого, непрочитанная книга* (нет зависимого слова), *прочитанная*.

Разновидностью орфографического разбора является морфемно-орфографический анализ¹ слова, развивающий орфографическую зоркость учащихся, обогащающий их словарный запас, тренирующий ум: учащимся предлагается определить лексическое значение слова, разобрать его по составу (или выделить только корень) и вставить пропущенную букву (*прим..рять ссорящихся – прим..рять костюм, ч..стота волн – ч..стота комнаты* и т.д.).

Для проведения письменного орфографического разбора привлекаются дифференцирующие значки и графическое комментирование орфограмм²:

¹ Гетман Л. И. Морфемно-орфографические упражнения // РЯиЛ в СУЗах УССР. – 1989. – № 12. – С. 39.

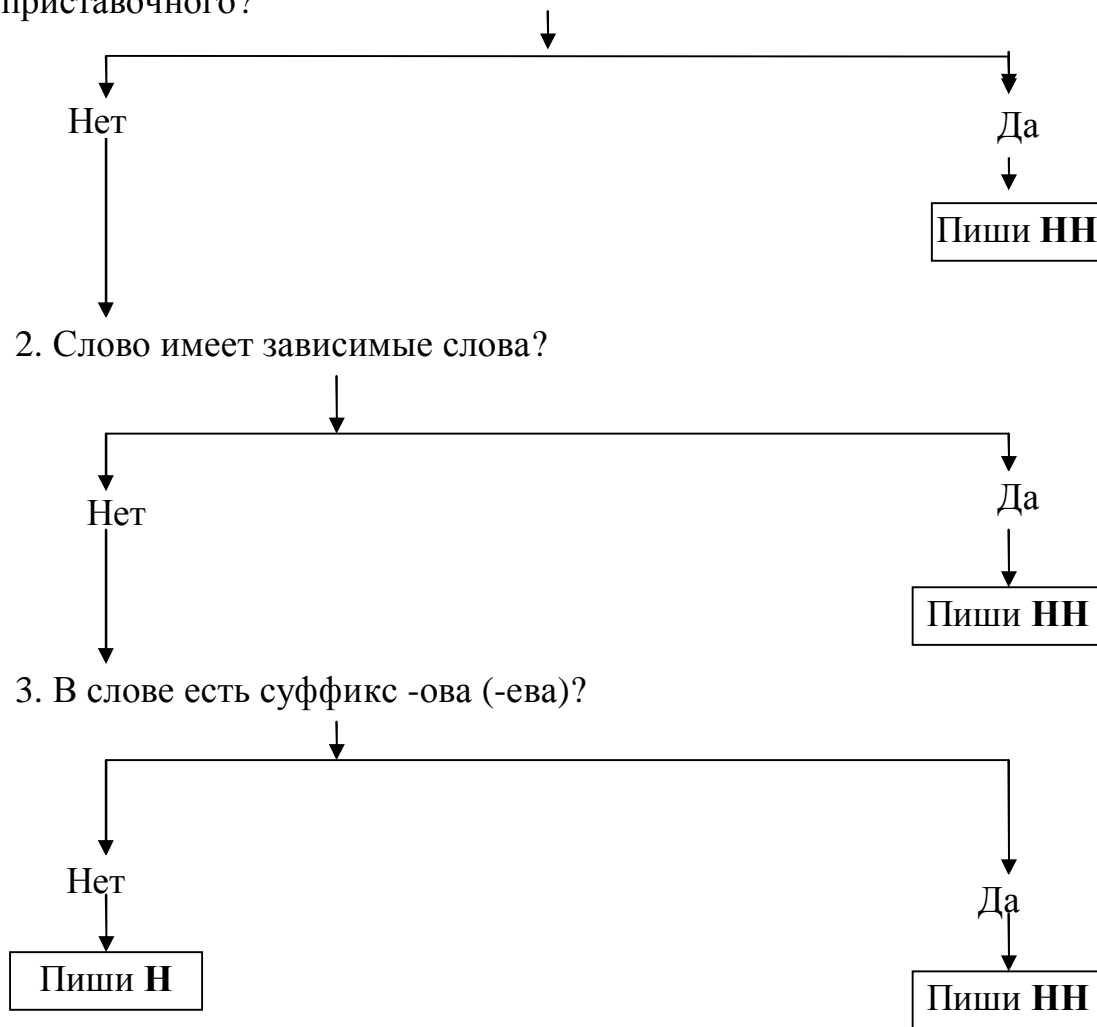
² Козлов Л. И. Графическое комментирование орфограмм // РЯиЛ в СУЗах УССР. – 1989. – № 11. – С. 21–24.

и алгоритмов. Под алгоритмом применительно к преподаванию русского языка понимают "развернутое предписание, указывающее, что и в какой последовательности следует выполнить, чтобы применить правило"¹.

Алгоритмы

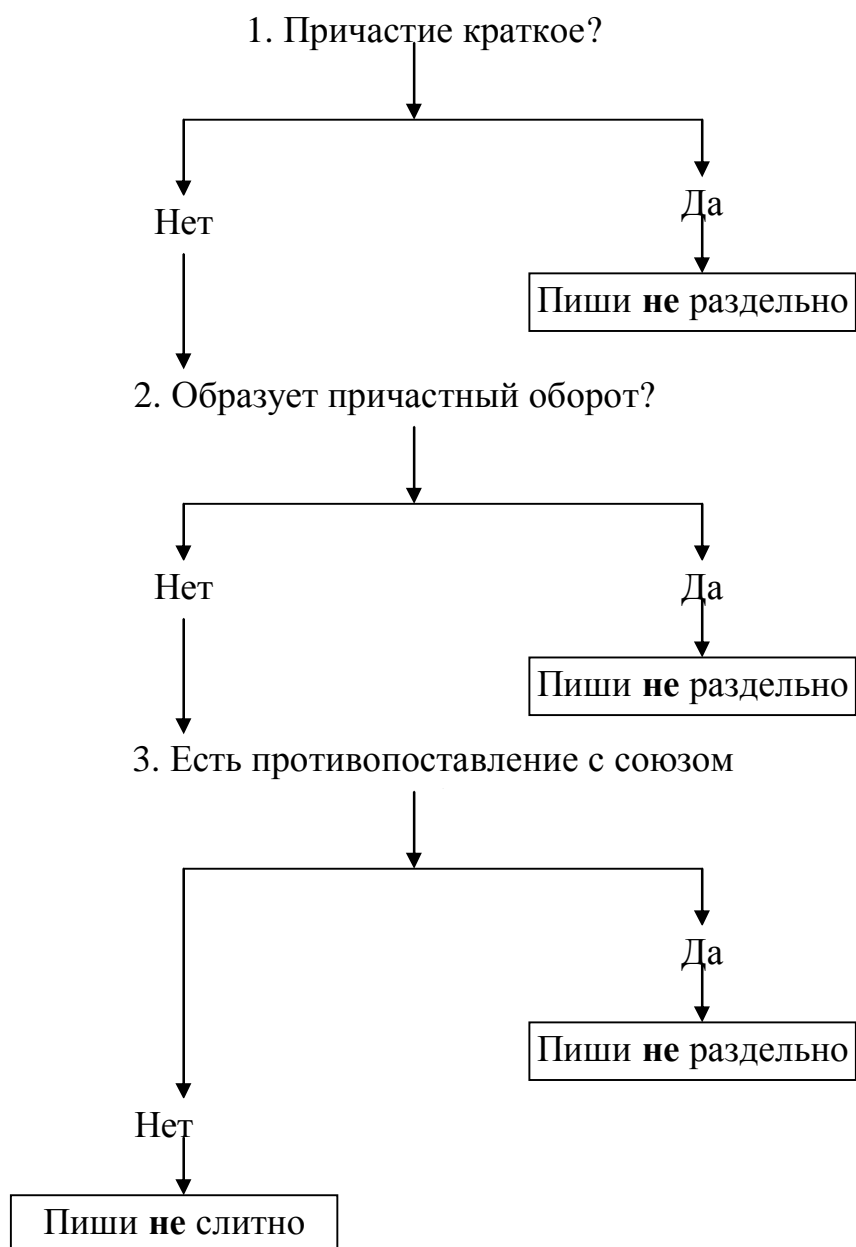
Н и НН в именах прилагательных и причастиях

1. Слово образовано от глагола совершенного вида, приставочного или бесприставочного?



¹ Донченко Т. К. Шаг... Ещё шаг... Алгоритмы на уроках русского языка // РЯиЛ в СУЗах УССР. – 1990. – № 6. – С. 29–33.

Правописание НЕ с причастиями



Для развития и совершенствования орфографического навыка важную роль играют списывание с обоснованием: каким?

[К далеким] (даль) звёздам] (стенам) мы пролагаем] (I спр.) пути] и осложненное разного рода орфографическими задачами, письмо по памяти, различные виды обучающих диктантов (предупредительный, комментируемый, объяснительный; подготовленный, словарный;

выборочный). Внимания заслуживают *разновидности словарных диктантов*, разработанные А. А. Косолапковой¹:

Словарный диктант с подсказкой

Мячом. "Орфограмма, – говорит учитель, – находится в окончании существительного после шипящей. Мы должны решить, что писать: *о* или *е*. Написание гласной зависит от того, находится ли гласная под ударением или в безударном положении. Поставьте ударение и вставьте орфограмму".

Словарный диктант с грамматическим заданием

1) *Ветошь, пейзаж* (определите род и склонение существительных). 2) *К гвардии, к аллее, в санатории, в ущелье* (определите падеж, напишите рядом со словом его начальную форму). 3) *Колышет, дышит* (определите спряжение глагола, выделите окончание). 4) *Рассмотреть, расписать* (выделите приставку и корень, определите, с глухого или звонкого начинается корень). 5) *Не хочу, не был* (определите часть речи).

Словарный диктант с самопроверкой

Учащиеся пишут диктант, причем учитель называет параграфы, к которым нужно обратиться для самопроверки. Затем с помощью указанных параграфов дети проверяют диктант, обозначают орфограммы.

Словарный диктант с продолжением

Учащиеся в столбик записывают диктуемые слова. Затем диктант проверяется, учащиеся обозначают орфограммы. Далее следует самодиктант: к каждому слову словарного диктанта дети подбирают и записывают рядом слово с той же орфограммой:

<u>Станция</u>	<u>конструкция</u> (на -ция)
<u>Шёпот</u>	<u>щёки</u> (щёка́)
<u>Крыжовник</u>	<u>щорох</u> (запомн.)
<u>Подъём</u>	<u>подъезд</u>

Словарный диктант с сопоставлением

Учащиеся записывают слова и словосочетания, объясняют написания, обозначая орфограммы. После этого проводится самостоятельная работа – преобразование текста словарного диктанта в соответствии с заданием. Преобразование должно быть связано с изменением написания при изменении определенных условий:

Неосвещенная улица – не_освещенная солнцем улица.

Незаконченная повесть – повесть не_закончена (кр. прич.).

Ижжаренная рыба – жареная рыба.

Неширокая (узкая) дорога – не_широкая, а узкая дорога.

Вырасти - выросли и т.д.

¹ Косолапкова А. А. Индивидуальная работа по орфографии на основе словарных диктантов // РЯШ. – 1990. – № 1. – С. 25–29.

Словарный диктант с элементами игры

Преврати имена нарицательные в имена собственные:

Птица орел – (город Орел); цветок роза – (девочка Роза); воздушный шарик – (собака Шарик); наша школа – (повесть "Школа"); плодородная земля – (планета Земля).

Словарный диктант на основе загадок

Ученики должны разгадать загадку и записать ответ, обозначив орфограмму "Гласные после шипящих и **ц**":

В золотой клубочек

Спрятался дубочек.

(Жёлудь)

Явился в желтой шубке,

Прощайте, две скорлупки!

(Цыплёнок)

Словарный диктант с усложнением дидактического материала

Детям даются слова без орфограмм: задача учащихся – изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы в нем появилась орфограмма:

Честен – честный, клубы – клуб, шуба – шубка, мир – мирить, свет – осветить.

Выборочный словарный диктант

Детям предлагается из трех типов или видов орфограмм выбрать только один и во время диктанта из каждых трех продиктованных учителем слов записать только одно слово с названной орфограммой.

Запиши слова с орфограммой в приставке (в корне, в суффиксе):

Прибыл, чёрный, жучок.

Циферблат, расщелина, замочек и т.д.

Словарный диктант с использованием сигнальных карточек.

Перед тем, как написать слово, продиктованное учителем, дети поднимают сигнальные карточки с нужной орфограммой.

Словарный диктант с обобщением

1) В процессе написания словарного диктанта составляется таблица, на основании которой и делается последующее обобщение: записать слова в три столбика.

Правописание безударных гласных в корне слова.

Гласные, проверяемые ударением	Написание гласных проверяется правилом	Непроверяем ые гласные
--------------------------------------	----------------------------------------------	---------------------------

Наращение, морковь, весна, бинокль, подросли, прилагательное, приложение, молодой, портфель, картофель, пилить, больной, росток.

2) После написания словарного диктанта: *пол-окна, по-русски, кое-кто, что-нибудь, некоторый, еле-еле, по-видимому, спортивно-авиационный,*

орлиный, откуда-то, изжелта-зелёный, пол-Рязани, где-либо, перебежчик – учащимся предлагается назвать слова, которые мешают объединить все слова словарного диктанта в одну группу по общему признаку. Затем дети называют этот общий признак и формулируют общее правило о правописании дефиса, иллюстрируя его примерами из словарного диктанта.

3) После написания словарного диктанта учащиеся получают задание сгруппировать слова по каким-то общим признакам: по типам орфограмм, видам орфограмм, по местоположению орфограмм, по каким-то отличительным признакам (2-3 группы слов).

Одним из эффективных средств обучения русскому языку, наряду с учебником, является *орфографический словарь*, который развивает зрительную память и орфографическую зоркость учащихся, обогащает их словарный запас, дает возможность учителю использовать разнообразные приемы для организации работы на уроках орфографии при объяснении, закреплении, повторении и обобщении материала.

Приёмы работы над непроверяемыми написаниями:

1) привлечение этимологического анализа слова для запоминания его написания (*окно – о́ко, ветчина – вѣтхий, бельё – бе́лый, противник – прѳтив* и др.);

2) использование данных языка-источника (*патриот – лат. patria, планета – лат. plane, филиал – лат. filius, территория - лат. terra, традиция – лат. trado, вагон – нем. Wagen, фестиваль– нем. Fest, стадион – англ. stadium* и др.);

3) проверка безударного гласного сложным словом (*корабль – линко́р, корреспондент – собко́р, ветеринар – вѣтлече́бница* и др.);

4) группировка и запись слов по орфографическим признакам:

а – а	о – о	е – и
<i>га́ра́нтия</i>	<i>локомоти́в</i>	<i>пессими́зм</i>
<i>фанта́зия</i>	<i>компози́ция</i>	<i>скептици́зм</i>
<i>анса́мбль</i>	<i>моноло́г</i>	<i>деликате́с</i>

5) организация семантико-словообразовательной и лексико-семантической работы:

– докажите, что слова *территория, терраса, терракота, террарий* являются родственными;

– выпишите слова с латинским корнем *-ман-* "рука": *маникюр, монета, манера, манить, монумент, монархия, мандат, монография, манускрипт*;

– заполните таблицу примерами:

Греческие или латинские корни	Их значение	Примеры
терм	тепло	
хрон	время	
мобил	подвижный	

Для справок: термометр, температура, терморегуляция; хронометр, хронометраж, хронология; мобильный, автомобиль, мобилизация;

– распределите слова в третью графу таблицы:

Греко-латинский элемент	Значение	Слова
сан	здоровый	
сон	звук	
микр	малый	

м..крофон, с..норные (согласные), с..нитар, с..ната, м..кроклимат, с..наторий, с..нитария;

– переведите сложные слова на русский язык: *автобиография, биология, геология, география, демократия, монолог, орфография;*

– рядом с латинскими компонентами запишите их переводы на русский язык: *акв, акт, белл, вит, глоб, окул, порт, юр.*

Для справок: глаз, шар, вода, красивый, носить, жизнь, право, действие;

– определите по словарю значения данных слов, составьте с ними словосочетания: *баллотироваться, олимпиада, универсальный, анонимный, идеализировать;*

– к данным словам подберите синонимы; от данных существительных образуйте глаголы, составьте с ними словосочетания: *регламент, координация, аргумент, фантазия;*

– приведите слова с латинским корнем *combine* "соединять", "сочетать" и составьте с ними предложения.

Повторение, обобщение и систематизация орфографического материала, совершенствование орфографических навыков

Составляющими процесса автоматизации орфографического навыка учащихся, "чтобы грамотность приросла к кончику пера"¹, являются:

– знание фонемных правил, на основе которых формируется умственный механизм проверки звуков слабой позиции звуками позиции сильной; правил, учитывающих специфику слова как компонента грамматической системы языка;

– умение использовать все анализаторы (зрительный, слуховой, речедвигательный, моторный) для усвоения орфографического "облика" слова и хранения его в памяти;

¹ Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Психологические механизмы грамотного письма // РЯиЛ в СУЗах УССР. – 1991. – № 3. – С. 36–44.

– способность составлять модели² (результат превращения правила в систему зримых и запоминаемых объектов), находить соответствующие им примеры и аналогии, иными словами, осуществлять визуализацию материала для быстрого самостоятельного решения орфографической задачи.

Повторение изученных орфографических правил, их обобщение и систематизация, в процессе чего устанавливаются внутрипредметные связи и отношения, обеспечивается прочность знаний и умственное развитие учащихся, осуществляются с привлечением сводных таблиц, алгоритмов, на более сложном языковом материале, предусматривающем разграничение смешиваемых орфограмм.

Для восстановления в памяти учащихся структуры орфографического действия на этапе обобщения и систематизации полезны задания типа:

– доказать, что для правильного выбора букв *о, ё, е* после шипящих и *ц* слово нужно разобрать по составу и определить часть речи;

– сформулировать условия, от которых зависит выбор букв *о, а* в корнях: *-зар-//-зор-*; *-лаг-//-лож*; *-кас-//-кос*; *-равн-//-ровн-*;

– назвать действия, которые нужно произвести, чтобы правильно написать приставки на *..з-* (*..с-*), и установить, в основе каких действий лежат знания по фонетике, каких – по словообразованию;

– установить, что нужно знать и уметь, чтобы правильно написать (слитно или через дефис) сложные имена существительные, имена прилагательные.

Для совершенствования орфографических навыков изученные орфограммы на этапе обобщения и систематизации группируются по общности условий, регулирующих действие правописной нормы, в результате чего организуется работа над такими темами:

1. Правописание безударных гласных, проверяемых ударением, в корне, приставке, суффиксе, окончании.

2. Правописание букв *о, е, ё* после шипящих и *ц* в значимых частях слов разных частей речи.

3. Правописание букв, обозначающих согласные, в корне, суффиксе.

4. Правописание приставок.

5. Правописание разделительных *ъ* и *ь*.

6. Правописание сложных слов.

7. Правописание *н* и *нн* в словах всех частей речи.

8. Правописание *не* со словами всех частей речи.

9. Правописание союзов.

10. Правописание предлогов.

11. Правописание собственных имен и собственных наименований.

² Мурашов А. А. Творческое взаимодействие учителя и учащегося при обучении русскому языку // РЯШ. – 1998. – № 2. – С. 3–9.

Руководство обобщенным действием осуществляется с привлечением алгоритма, который составляется в классе коллективно под руководством учителя и который позволяет учащимся восстановить последовательность мыслительных операций при решении орфографической задачи; с опорой на обобщающие таблицы, схемы; с использованием опорных конспектов (см. разделы повторения изученного в начале и в конце года в ныне действующих учебниках по русскому языку).

На этапе обобщения внимание и интерес школьников к изученному материалу поддерживаются благодаря творческим заданиям: составить сводную таблицу, полно отразив сущность сопоставляемых явлений; разработать опорные сигналы, индивидуальные опорные карты, облегчающие выбор правильного написания и "соответствующие требованиям зрительного усвоения: 1) информационная насыщенность, 2) яркость и контрастность, 3) минимум текста и графических обозначений, 4) закрепление знаков примерами (в том числе при домашнем припоминании), 5) возможность текстовой интерпретации"¹; подобрать текст диктанта для обобщения и систематизации указанных правил; данный без купюр текст подготовить для использования в качестве тренировочного упражнения, заменив орфограммы-буквы двумя точками, воспользовавшись скобками при обозначении слитно-раздельно-дефисных орфограмм, составить словарный диктант по обобщаемой теме; выступить с учебным сообщением по систематизируемому материалу.

"Никогда не научится писать без ошибок тот, кто только идеально выучил правило, но ученик, проявивший интерес к закономерности языка, сфокусировавший на ней внимание, увидевший её в системе конкретных и ярких структур, готов ответить на призыв учителя интересом и активностью, поскольку учебная мотивация сформирована"².

Предупреждение орфографических ошибок

Языковой материал, предназначенный в учебниках по русскому языку для развития орфографических навыков, предъявляется таким образом, чтобы учащиеся имели возможность видеть слово с изучаемой орфограммой без каких бы то ни было купюр (запомнить его орфографический "образ"), объяснять его написание и только потом самостоятельно решать орфографические задачи, вставляя пропущенные буквы.

Опытные учителя¹, формируя орфографическую "политику" в классе, заключают с учащимися крайне важный для них "договор": "Не знаешь, как писать, не пиши". (Действие такого договора отменяется только при выполнении контрольных работ.) Для решения орфографической трудности

¹ Мурашов А. А. Творческое взаимодействие учителя и учащегося при обучении русскому языку // РЯШ. – 1998. – № 2. – С. 6.

² Там же. – С. 9.

¹ Тиханов А. А. Орфография... Это очень трудно? // РЯШ. – 1988. – № 6. – С. 14–20.

учащийся может обратиться к орфографическому словарю, к учителю либо писать с пропуском, что не будет квалифицировано как ошибка.

По мнению А. А. Тиханова, учитель должен прогнозировать и предупреждать орфографические ошибки. Самыми частотными из них являются ошибки на безударные гласные, проверяемые ударением. С целью их предупреждения работа над словами, их содержащими, ведётся систематически: такие слова выписываются из домашнего упражнения; из текста, над которым ведётся работа на уроке русского языка и литературы. Они проговариваются орфографически, к ним подбираются проверочные слова (можно по аналогии: "*Костя пришел в костюме, Павел – в пальто*", "*Кот, который сидел в котле, съел котлету*" и др.), записываются с обозначением морфемы с безударным гласным.

Одним из приложений к учебнику по русскому языку для 4-го класса является словарь наиболее частотных слов с безударными гласными в корне, проверяемыми ударением.

Предупреждению ошибок служат зрительный предупредительный диктант и диктант "Проверяю себя", а также индивидуальные орфографические словари и общий классный словарь. Он может быть настенным, если на плакате разместить от десяти до сорока слов, тематически объединенных, при написании которых ошибается большинство учащихся. Такой словарь вывешивается в классе на продолжительное время.

Как средство предупреждения орфографических ошибок в некоторых школах используются *орфографические доски*. Их содержание составляют:

- четко выписанные слова с изучаемыми орфограммами;
- перечни трудных слов (вновь изучаемых);
- перечни слов, в которых учащиеся наиболее часто допускают ошибки;
- результаты текущих контрольных работ;
- правила единого орфографического режима;
- некоторые приёмы запоминания написаний слов;
- занимательные игры, головоломки, задачи, связанные с правописанием.

Учет, анализ и классификация орфографических ошибок

Учет ошибок может быть *количественным* и *качественным*, *общим* и *индивидуальным*.

Количественный учет состоит:

- в подсчете общего количества ошибок, допущенных классом и отдельными учащимися;
- в установлении среднего количества ошибок на одного ученика.

Качественный учет ошибок породил ряд систем классификации:

- ошибки в зависимости от их отношения к принципам русской орфографии – проверяемые написания, фонетические, традиционные;
- ошибки в их отношении к программе (программные и непрограммные).

Индивидуальный учет ошибок можно производить двояко:

– вести на каждого ученика личные листы, в которых регистрируются типичные для данного школьника ошибки, в листы наиболее подготовленных учащихся заносятся *все* встречающиеся у них ошибки;

– на каждое из пройденных орфографических правил отводится страничка, на которую заносятся фамилии учащихся, допускающих ошибки на данное правило.

Материалы учетного листа используются для организации словарно-орфографической индивидуальной работы, в процессе индивидуального ответа ученика.

Грубые и негрубые орфографические ошибки

К *негрубым* относятся:

– ошибки при переносе слов;
– ошибки, допускаемые в словах-исключениях из правил;
– прописные буквы вместо строчных и наоборот в собственных наименованиях;

– ошибки в написании наречий, образованных на базе предложно-падежных форм существительных;

– слитное и раздельное написание *не* с прилагательными и причастиями, выступающими в позиции сказуемого;

– написание частиц *не, ни* в сочетаниях *не кто иной, как ...; ничто иное не...*

Однотипными считаются ошибки на одно правило, если выбор правильного написания регламентируется одним и тем же условием: *в деревне, на картине* (Пр. п. сущ. I скл.); *в альбоме, об инее; по-русски, по-французски*; и т.д.

Не являются однотипными проверяемые написания: *трава – травы, давить – давка; просьба – просить, косьба – косить* и т.д.

Негрубые ошибки считаются за пол-ошибки.

Первые три *однотипные* ошибки считаются за одну, каждая последующая из однотипных учитывается как самостоятельная.

Если в непроверяемом слове допущено 2 и более ошибки, они считаются за одну.

Исправляются, но не учитываются ошибки: на не изучаемые в школе правила; на ещё не изученные правила; в словах с непроверяемыми написаниями, работа над которыми ещё не велась; явные описки; описки, появляющиеся под влиянием графики белорусского языка.

Литература

- Алгазина Н. Н.* Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. – М., 1987.
- Баранов М. Т.* Методика орфографии. – В кн.: Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990. – С. 148–187.
- Баранов М. Т., Иваницкая Г. М.* Обучение орфографии в 4–8 классах. – Киев, 1987.
- Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. – М., 1966.
- Власенков А. И.* Развивающее обучение русскому языку. – М., 1983.
- Иванова В. Ф.* Принципы русской орфографии. – Л., 1977.
- Иванова В. Ф.* Трудные вопросы орфографии: Пособие для учителей. – 2-е изд., перераб. – М., 1982.
- Мурашов А. А.* Абсолютная грамотность: риторические стратегии достижения. – РЯШ. – 2000. – № 3. – С. 3–13.
- Основы методики русского языка в IV–VIII классах / Под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. – М., 1983. – С. 133–163.
- Панов М. В.* Занимательная орфография. – М., 1984.
- Селезнева Л. Б.* Обобщающие занятия по орфографии в восьмилетней школе. – М., 1980.
- Скрябина О. А.* Система работы по совершенствованию грамотности учащихся старших классов // РЯШ. – 2000. – № 1. – С. 32–38.

Словари и справочники

- Орфографический словарь русского языка / Под ред. С. Г. Бархударова, И. Ф. Протченко, Л. И. Скворцова. – М., 1980.
- Букчина Б. З., Калакуцкая Л. П.* Слитно или раздельно? – М., 1982.
- Розенталь Д. Э.* Прописная или строчная? – М., 1984.
- Панов Б. Т., Текучев А. В.* Школьный грамматико-орфографический словарь. – М., 1985.
- Баранов М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В.* Русский язык: Справочные материалы. – М., 1987.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ

Системность русской пунктуации¹

Пунктуация (от лат. *punctum* – точка). 1. Собрание правил постановки знаков препинания. *Русская пунктуация*. 2. Расстановка знаков препинания в тексте. *Ошибочная пунктуация*. 3. То же, что знаки препинания. *Пунктуационные знаки*. (Словарь-справочник лингвистических терминов.)

Русская пунктуация, в отличие от пунктуации романских языков, где знаки препинания ориентируются на интонационные и семантико-стилистические особенности предложения, в отличие от немецкой пунктуации, отражающей прежде всего структуру предложения, служит средством *структурного, смыслового и интонационного* членения письменной речи.

Знаки конца предложений не только фиксируют границы между ними, но и являются показателями относительной смысловой законченности и интонационной завершенности. Те же функции выполняют знаки препинания между частями сложного предложения, обозначая их границы, указывая на характер выражаемых отношений, предписывая соответствующую интонацию: перечислительную, условно-временной или причинно-следственной обусловленности, сопоставления, пояснения и т.д. Ср.: *Начались каникулы, и школа опустела. // Начались каникулы – школа опустела. // Школа опустела: начались каникулы. // Когда начались каникулы, школа опустела.*

Системность русской пунктуации обусловлена прежде всего диалектическим единством, взаимодействием трёх её принципов: *структурного, смыслового и интонационного*.

"Знаки препинания, поставленные на основании *структурного* принципа, составляют фундамент современной пунктуационной системы, употребление их обязательно и устойчиво. Такие знаки членят текст на структурно значимые части, они устанавливают взаимоотношения этих частей, указывают на конец одной мысли и начало другой"². В основе формулировок пунктуационных правил лежит структурный принцип: знаки препинания в простом предложении (тире между подлежащим и сказуемым), знаки препинания в осложненном предложении (с однородными, обособленными членами, с обращениями, с вводными единицами), знаки препинания в сложном предложении (в сложносочиненном, сложноподчиненном, бессоюзном), в предложениях с прямой речью и т.д. Может сложиться впечатление, что структурный принцип для русской пунктуации является не только ведущим, но и самодостаточным. Однако будем помнить о том, что структура есть форма, предназначенная для воплощения смысла, носителем которого является любое высказывание. Таким образом, структурный и *смысловой* принцип, расчлененные в теории,

¹ См.: *Валгина Н. С.* Современный русский язык. Пунктуация: Учеб. пособие для вузов по спец. "Журналистика". – М., 1989. – С. 5–17.

² Там же. – С. 6.

в речевой практике существуют в неразрывном диалектическом единстве и взаимообусловленности. Для выражения типового значения "лицо, его действие и предмет, на который оно направлено" в синтаксической системе языка существует модель двусоставного предложения с обязательным объектным распространителем глагола (*Маляр красит стену. // Токарь обтачивает заготовку.*); для типового значения "лицо/предмет и его местонахождение" – двусоставного предложения с обязательным обстоятельственным распространителем (*Деревня виднеется за тем лесом. // Стадион находится в центре города.*) и т.д.

В устной речи фраза оформляется с учетом её содержания и целевой установки соответствующими ритмомелодическими средствами, что позволяет говорить о взаимодействии структурно-смыслового и *интонационного* принципов. Вместе с тем русская интонация многофункциональна: с одной стороны, она участвует в формировании смысла высказывания (интонация завершенности, обособления, перечислительная, вводности, обусловленности), с другой – в выражении эмоций говорящего (восклицательная интонация, звательная). Взаимодействие интонации и пунктуации обычно иллюстрируют записанными без знаков препинания предложениями, смысл которых не может быть адекватно воспринят: *Озеро видно за тем лесом (Озеро, видно, за тем лесом. Озеро видно за тем лесом. Озеро видно за тем лесом? Озеро видно за тем лесом!)* // *Раненая птица летать долго не могла (Раненая птица летать – долго не могла. Раненая птица летать долго – не могла.)* и др.

Системность пунктуации заключается в том, что её элементы образуют систему графических средств, используемых для структурно-смыслового членения речи пишущим и адекватного её восприятия читающим.

Знаки препинания, их классификация и основные функции

При записи текста используется 10 основных знаков препинания; в целом "алфавит" знаков препинания, составленный А. И. Моисеевым, включает 17 графических средств, среди них: 1) точка (ср. с глаголом *ткнуть*); 2) двоеточие (по терминологии М. В. Ломоносова "две точки"); 3) многоточие (А. Х. Востоков называл "пресекательным знаком"); 4) точка с запятой (Н. Курганов употреблял термин "полуточие"); 5) запятая (появилась в XV веке, ср. с глаголом *запинаться*); 6) две запятые как единый парный знак препинания; 7) кавычки (начали использоваться в конце XVIII века; А. А. Барсов называл их "вносным знаком"); 8) вопросительный знак; 9) восклицательный знак (по терминологии М. В. Ломоносова, "удивительный"); 10) дефис, или чёрточка в пунктуационной функции (*врач-хирург*; ср.: *диван-кровать*); 11) тире (термин ввёл Карамзин; от фр. *tirer* "тянуть"; А. А. Барсов называл молчанка); 12) два тире как единый парный знак препинания; 13) дробная черта (и/или); 14) скобка; 15) скобки (М. В. Ломоносов называл знаком "вместительным"); 16) сноска (*), 17) абзац, или отступ, или красная строка (об абзаце Л. В. Щерба писал, что

он "углубляет предшествующую точку и открывает совершенно новый ход мыслей").

Классификация знаков препинания¹

По внешним графическим признакам выделяют три группы знаков препинания: а) *знаки, в основе которых лежит точка* (точка, запятая, двоеточие, точка с запятой, многоточие), б) *линейные знаки*: дефис, тире; в) *фигурные знаки* (вопросительный знак, восклицательный, скобки, кавычки). По тому же признаку различают знаки *одноэлементные* (точка, запятая, тире, дефис), *двухэлементные* (вопросительный знак, восклицательный, двоеточие, точка с запятой как единый знак, запятая с тире как единый знак, скобки, кавычки) и *трёхэлементные* (многоточие).

Кроме того, по формально-графическим признакам знаки препинания делятся на *парные* и *непарные*. Непарными являются точка, вопросительный знак, восклицательный, точка с запятой, двоеточие; запятая и тире могут быть парными и непарными (в зависимости от функции).

Среди парных знаков существуют две разновидности: а) *симметрично-парные* знаки, в которых различаются открывающие и закрывающие элементы (скобки, кавычки) и б) *дублетно-парные*, когда один и тот же знак употребляется дважды: вначале как элемент открывающий, а затем как элемент закрывающий (две запятые, два тире, две запятые с тире).

Функция знаков препинания

"Пунктуация, – замечает А. В. Текучёв, – так же как и стилистика, не терпит формализма, техницизма в своём применении, требует постоянного и глубокого осмысления не только существа правил, но и, что особенно важно, каждой речевой ситуации, в которой она применяется"¹.

А это возможно только тогда, когда пишущий будет иметь хорошее представление о функции знака, понимать в каждом отдельном случае, с какой целью он его употребляет.

Знаки препинания *по функции* принято делить на две группы:

- 1) *отделяющие (разделяющие)*;
- 2) *выделяющие*.

Знаки первой группы служат для отделения одного предложения от другого; членов предложения и частей предложения, связанных сочинением, а также частей, входящих в состав бессоюзных сложных предложений. Особенность знаков этой группы в том, что отделяемые ими члены предложения, части предложения и предложения не могут стоять внутри других отделяемых членов предложения, частей предложения или предложений. Эти знаки повторяются, но не бывают парными (точка, знак вопроса, восклицательный знак, запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, многоточие).

¹ См.: Ключаў Г. Н. Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі. – Гродна, 1993.

¹ Текучёв А. В. К вопросу о пунктуационном минимуме для средней школы. – РЯШ. – 1970. – № 2. – С. 75.

"Выделяющие знаки препинания служат для обозначения таких синтаксических конструкций, которые вставляются в предложение с целью дополнения, уточнения, пояснения, раскрытия содержания одного или нескольких его членов или всего предложения в целом, а также синтаксических конструкций, содержащих название лица или предмета, к которому обращена речь, или выражающих субъективные отношения пишущего к содержанию своего высказывания"². *Выделяются знаками* придаточные части, обособленные второстепенные члены, обращения, вводные слова и предложения. *Знаки второй группы парные и не повторяются.* (Две запятые как единый парный знак, двойное тире, кавычки, скобки.)

Если иметь в виду *количественную сторону*: одну или несколько функций выполняет знак, одним или несколькими знаками обозначается та или иная функция, можно выделить *4 группы знаков*:

1. *Знаки, которым свойственна лишь одна функция. Только как разделяющий знак употребляются точка, точка с запятой, вопросительный знак; только выделяющую функцию выполняют скобки, кавычки.*

2. Один и тот же знак может выступать в разных функциях. *Многофункциональными знаками являются запятая и тире.*

3. *Один и тот же знак в одном и том же построении выполняет несколько функций.* Так, употребление двоеточия и тире в бессоюзном сложном предложении: 1) показывает отношения между частями сложного целого, 2) следовательно, и интонацию (мотивирования, причины), 3) обозначает границы этих частей 4) и в какой-то мере является показателем бессоюзной связи, потому что при союзном соединении, как правило, ставится другой знак.

4. *Наконец, в одной и той же функции употребляются разные знаки.* Например, как *разделяющие знаки* употребляются запятая, точка с запятой, точка; как *выделяющие* – запятые, тире, скобки.

Последний факт требует к себе особого внимания, тонких наблюдений и сложного анализа: функция знака одна и та же, но степень действия знака – разная.

Группировка пунктограмм

Пунктограмма – это пунктуационное оформление предложения в целом или отдельных его элементов, которое может быть обозначено разными знаками препинания, но которое характеризуется тем, что знак и место знака определяется пунктуационным правилом. (Энциклопедия "Русский язык".) Например:

Пунктограмма "Знаки препинания в конце предложения" (. ? !)

² Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация. М., 1966. – С. 75.

Разновидности пунктограммы:

•
?

Постановка каждого из знаков зафиксирована в пунктуационных правилах.

!

В соответствии со структурно-смысловым принципом пунктограммы можно классифицировать следующим образом¹:

1. Пунктограммы, связанные с членением письменной речи на самостоятельные предложения. Знаки, ставящиеся в конце предложения, выполняют две функции: фиксируют грамматическую и интонационную законченность предложения и являются показателями коммуникативной функции его.

2. Пунктограммы, связанные с выделением структурно-смысловых элементов предложения. Выделяются знаками: а) обособленные члены предложения, б) обращения, в) вводные слова, словосочетания и предложения, г) вставные конструкции, д) придаточные части сложного предложения, е) прямая речь.

3. Пунктограммы, связанные с разделением членов и частей предложения, находящихся в сочинительной связи: а) однородных членов, б) частей, входящих в состав сложносочиненного предложения, в) однородных придаточных частей в составе сложноподчиненного предложения, г) независимых частей, входящих в состав бессоюзного сложного предложения и выражающих отношения логической однородности, одновременности событий или их последовательности.

4. Пунктограммы, связанные с отделением частей предложения, синтаксически неоднородных, зависимых. Сюда относятся: а) бессоюзные сложные предложения с зависимыми частями, б) предложения, имеющие однородные члены с обобщающими словами, в) предложения с прямой речью.

В эту группу входят построения двучленные, в которых знаками показываются не только границы частей и предложений, но и логические отношения между ними: а) смысловые отношения между частями бессоюзных сложных предложений, б) разные объемы понятий (однородные члены и обобщающие слова), в) соотношение авторской речи и чужого высказывания.

Принципы методики обучения пунктуации в школе

1. *Принцип анализа строения, состава и типов предложения*, а также смысловых и синтаксических отношений между словами, предложениями и частями предложения. (*Ходить – долго не мог. Ходить долго – не мог.*)

¹ См.: Блинов Г. И. О группировке пунктограмм // РЯШ. – 1971. – № 2.

2. **Принцип развития речевого слуха** учащихся, основывающийся на том, что у учащихся *формируется умение с помощью таких элементов интонации, как ударение, словесное и логическое, паузы различной длительности и характера, мелодика тона (повышение и понижение голоса), темп речи и тембр голоса, точно и полно улавливать, воспринимать мысли и чувства говорящего и читающего:*

А. Он спросил меня //: "Куда вы поедите на каникулах?"

Он /спросил меня,/ куда мы поедим на каникулах.

Б. Он, /верно,/ меня понял.

Он / верно меня понял.

3. **Принцип выразительного "чтения" знаков препинания** (соблюдение интонации конца предложения, обособления, вводности и т.д.).

4. **Принцип развития навыков расстановки знаков препинания в процессе письма.**

Последовательность формирования навыка регламентируется заданиями:

1) В тексте без пропуска знаков препинания подчеркивать грамматические основы, графически обозначать все структурно-смысловые элементы, которые разделены или выделены знаками препинания.

(1) Лось вышел на поляну, /заросшую мелким кустарником/, и остановился. (2) Я исправил приемник, /испорченный младшим братом/, и, /гордый этим/, к делу и не к делу включал его.

2) Составлять графические схемы: а) предложений и б) пунктуационных правил.

3) Производить устный и письменный пунктуационный разбор (образец дан ниже).

4) В процессе осложненного списывания подчеркивать структурно-семантические элементы, разделяя или выделяя их на письме, устанавливая и соответствующим образом обозначая все условия действия пунктуационной нормы:

/Родившись на открытых холмах/, я с детства ощущал себя в лесу лишь гостем, /робким и присмирившим/. Это потом закрепилось на всю жизнь, и я не смог бы поселиться в лесу добровольно, как живут, скажем, костромские молчаливые лесовики, /довольствуясь всего лишь клочком неба над избушкой/. (Е. Носов.)

5. **Принцип тщательно продуманной работы над пунктуационным правилом** по его восприятию, осмыслению, запоминанию и применению в процессе выполнения разнообразных письменных и устных упражнений в определенной системе.

Методика работы над пунктуационным правилом:

Учащихся необходимо провести через все этапы усвоения нового материала.

Для *восприятия* изучаемой пунктуационной нормы используется запись соответствующего предложения с *графическим выделением пунктуационно-смыслового отрезка*.

В процессе осмысления условий постановки или непостановки знака препинания, а также его выбора:

- а) называется пунктуационно-смысловая единица;
- б) перечисляются условия действия пунктуационной нормы;
- в) устанавливается их зависимость с помощью составления схем пунктуационных правил;
- г) графически обозначаются условия (в самом предложении и на его линейной схеме).

Завершается *осознание* новой пунктуационной нормы *работой над пунктуационным правилом*. В неё входят следующие элементы:

- 1) название пунктуационно-смыслового отрезка, перечисление условий, которые входят в правило;
- 2) чтение правила по учебнику, составление схем, таблиц, иллюстрирующих правило.

В процессе *запоминания* учащиеся 2-3 раза читают про себя формулировку правила, записывают по памяти перечень условий действия изучаемой пунктуационной нормы.

Для облегчения *запоминания* важно правильно организовать анализ пунктуационного правила:

Правило	Норма	Условие
Двоеточие в БСП ставится:	ставится двоеточие	
1) если вторая часть раскрывает содержание первой части;		1) вторая часть раскрывает содержание первой;
2) если в первой части есть глаголы <i>видеть, смотреть, слышать, знать</i> , предупреждающие, что дальше следует изложение какого-то факта;		2) первая часть имеет слова <i>видеть, знать</i> и т.д.;
3) если вторая часть указывает причину того, о чем говорится в первой части		3) вторая часть указывает на причину того, о чем говорится в первой части.

Аналитическая работа заканчивается синтетической: выделенные условия и нормы объединяются в формулировке правила.

Воспроизведение изученного правила осуществляется либо устно (2-3 учащимися), либо письменно всеми.

Обучение школьников применению пунктуационного правила:

- анализ образца рассуждения (либо из учебника, либо дается учителем);
- работа учащихся по алгоритму под руководством учителя;
- самостоятельная работа учащихся по алгоритму для совершенствования умения применять изученное правило:

Тире между подлежащим и сказуемым

Определите:



Наблюдения над логико-предметной информацией, выраженной в предложении. Семантический анализ предложения¹.

Знаками препинания выделяются отрезки коммуникативных единиц, имеющих *определенное самостоятельное смысловое значение*. Различаются два вида таких значений:

- предикативно-коммуникативное (реализуется в форме предложения),

¹ См.: Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и др.; Под ред. М. Т. Баранова. – М., 1990. – С. 198.

– дополнительное полупредикативное (реализуется отдельными словами, словоформами, словосочетаниями).

Дополнительная информация, заключенная в смысловых отрезках, выделяется интонационно и знаками препинания на письме. Поэтому необходимы систематические наблюдения над семантикой предложения, поиск в ней *основной* и *дополнительной* информации. Решению данной задачи способствует регулярно проводимый *семантический анализ*. В него входят два следующих действия:

– отделение главной (основной) информации от дополнительной (с помощью перекомбинирования предложения – включения и исключения из него дополнительной информации);

– определение вида дополнительной информации (уточнение, пояснение, оценка сообщаемого говорящим, процессуальная характеристика основного действия, добавочная по отношению к сказуемому характеристика предмета речи и т.д.).

Школьники смогут производить полноценный анализ предметно-логической информации, заключенной в предложении, в том случае, если их внимание будет привлекаться к тому, как формируется смысл предложения (см. раздел "Методика изучения синтаксиса") и реализуются его функции. Функция простого предложения – выразить на одной грамматической основе одно сообщение об одном или нескольких событиях, фактах окружающей действительности: *Отец приехал* (сообщение об одном факте). // *Приезд отца всех обрадовал* (одно сообщение о двух фактах). В таких предложениях содержится только основная предметно-логическая информация; знаки препинания внутри предложений отсутствуют. Дополнительная логическая информация появляется в *осложненных предложениях*, когда между названиями различных событий, фактов складываются отношения дополнительной предикативности, которые имеют свои формально-синтаксические средства выражения: *порядок слов, союзы* (и другие слова в функции связующих элементов), *специфическую интонацию* (паузы, повышение/понижение тона, логическое ударение, ускоренный/замедленный темп произнесения).

Семантически и структурно осложненными являются предложения типа *Облака торжественно покоились в небе, будя воображение, маня в свою недостижимую высь, создавая особенное настроение.*

(В. Солоухин.) // *В снегу, в тяжёлом тулупе, маленький и сгорбленный, он так жалок и беспомощен.* (И. Бунин.), т.е. предложения с обособленными членами. Разные способы номинации событий – мощный инструмент в руках создающего высказывание. С помощью такого инструмента крупным планом подаётся основное событие, название которого осуществляется предикативной единицей; остальные события отодвигаются на второй план. В зависимости от того, какие элементы основного события детализируются, избирается тот или иной непредикативный способ номинации дополнительного события: деепричастие, причастие, прилагательное, существительное (в том числе с союзом *как*), одиночные или в составе

оборота. Описанные конструкции языковой системой предназначены для представления на одной предикативной основе сообщений о нескольких событиях, фактах окружающей действительности, причем одно сообщение является основным, остальные – дополнительными.

При записи осложненных предложений (с обособленными и однородными членами, вводными единицами и обращениями) учащиеся допускают около 70 % пунктуационных ошибок (от общего их числа), что объясняется разными причинами. Во-первых, учащиеся не овладевают механизмом обнаружения традиционно выделяемых обособленных членов предложения (их 10 разновидностей: обособленные обстоятельства, выраженные одиночным деепричастием; обособленные обстоятельства, выраженные деепричастным оборотом; обособленные обстоятельства, выраженные предложно-падежной формой имени существительного; обособленные согласованные нераспространенные определения, выраженные одиночным прилагательным; обособленные согласованные определения, выраженные прилагательным с зависимыми словами, и т.д.), вводных единиц на основе их семантики (в школе изучается 5 семантических разрядов), однородных и неоднородных членов предложения. Во-вторых, школьникам надлежит усвоить около 30 пунктуационных правил, регламентирующих постановку знаков препинания в осложненных предложениях, запомнить различные комбинации условий действия пунктуационной нормы. В-третьих, при записи осложненных предложений учащиеся не осознают функции знаков препинания, которые либо разделяют какие-то структурно-логические части (однородные члены; обобщающее слово и однородный ряд), либо выделяют их (обособленные члены, вводные единицы, обращения). Пунктуационные ошибки – следствие непонимания школьниками характера предметно-логической информации, переданной в предложении, и несформированности умения разграничивать в письменной речи основную и дополнительную предметно-логическую информацию с помощью знаков препинания.

При выработке пунктуационных умений необходимо ориентировать школьников на поиск ответа на вопрос, сколько коммуникативных задач решено в высказывании: если одна (содержится одно сообщение), то при записи предложения внутри его не должно быть знаков препинания; если две и более – необходимо применить пунктуационные правила, регламентирующие использование знаков препинания в письменной речи для разделения элементов равноценных сообщений или для выделения дополнительного сообщения.

Образец семантического анализа предложения

Последовательность анализа

1. Прочитать предложение, соблюдая ритмомелодику русской фразы.
2. Найти основную предметно-логическую информацию (она выражается в форме предложения).

3. Определить, основная информация представляет собой одно сообщение или несколько равноценных.

4. Найти дополнительную предметно-логическую информацию (она выражается обособленными оборотами, вводными единицами, обращениями).

5. Установить значение дополнительной предметно-логической информации.

Образец анализа

(1) *Бабушка, /семидесяти лет/, была энергична, бодра и весела.*

Основная информация: *Бабушка была энергична, бодра и весела.*

Основная информация представляет собой три равноценных сообщения: *Бабушка была энергична. Бабушка была бодра. Бабушка была весела.*

Дополнительная информация: (бабушка) *семидесяти лет* (выражена обособленным оборотом).

Дополнительная информация содержит добавочную по отношению к сказуемому характеристику лица (по возрасту).

(2) *Необыкновенно высокий треугольник ели, /освещенный луной только с одной стороны/, по-прежнему возносился своим зубчатым остриём в прозрачное ночное небо.* (И. Бунин.)

Основная информация: *Необыкновенно высокий треугольник ели по-прежнему возносился своим зубчатым остриём в прозрачное ночное небо.*

Основная информация представляет собой одно сообщение.

Дополнительная информация: (треугольник ели) *освещенный луной только с одной стороны* (выражена причастным оборотом).

Дополнительная информация содержит добавочную по отношению к сказуемому характеристику предмета речи (по его состоянию).

(3) *Я стал рассматривать карточку /и, к своему удивлению/, нашел Катиного отца.* (В. Каверин.)

Основная информация: *Я стал рассматривать карточку и нашёл Катиного отца.*

Основная информация представляет собой два равноценных сообщения: *Я стал рассматривать карточку. Я нашёл Катиного отца.*

Дополнительная информация: *к своему удивлению* (выражена вводным словосочетанием). Дополнительная информация содержит отношение говорящего к сообщаемому (обозначает его чувство).

Семантический анализ предложения не является самоцелью, а предполагает решение практических задач, прежде всего пунктуационных: устанавливается, какими знаками препинания разделяются элементы равноценных сообщений, как выделяются на письме дополнительные сообщения.

Кроме того, семантический анализ позволяет организовать наблюдение над тем, как происходит "объединение смыслов" в осложненном предложении, поскольку основное и дополнительное сообщения

взаимодействуют друг с другом на содержательном уровне. Учащимся будет полезно такое задание:

В данные предложения, учитывая их содержание, из материала для справок включите дополнительные сообщения о предметах речи. Запишите, правильно расставляя знаки препинания.

1) *Она была честолюбива.* 2) *Бабушка взяла гостью под руку и осторожно повела её вверх по ступенькам.* 3) *Мать была поражена случившимся.*

Материал для справок: *маленькая, хрупкая; постоянно сидевшая дома, вдали от событий и слухов; потомок гордых предков.*

Формирование у учащихся пунктуационных умений

Пунктуационные умения – это интеллектуальные действия, выражающиеся в определении места знака и его выборе при записи текста с целью его структурно-смыслового членения.

К числу пунктуационных умений относятся:

- умение находить коммуникативные единицы и обозначать их границы с помощью знаков препинания, учитывая целевую установку и эмоциональную окраску высказываний;
- умение находить структурно-смысловые отрезки, требующие выделения с помощью знаков препинания;
- умение ставить знаки препинания в соответствии с изученными правилами;
- умение обосновывать варианты постановки знаков препинания;
- умение находить пунктуационный пробел и обосновывать постановку и выбор необходимого знака препинания;
- умение комментировать пунктуационное оформление предложения и текста;
- умение находить, объяснять пунктуационные ошибки и исправлять их.

Пунктуационные упражнения

1) *Списывание а) неосложненное:*

- прочесть текст; установить соответствие/несоответствие интонации и пунктуации; списать;
- списать текст, установить функцию знаков препинания (над разделяющим знаком поставить букву *р*, над выделяющим – *в*);
- найти (указать, назвать, подчеркнуть) структурно-смысловый отрезок и определить, какое значение он выражает (пояснение; уточнение; содержит добавочную характеристику предметов речи или их признаков; выражает отношение говорящего к сообщаемому; называет адресата речи и т.д.);
- перечислить условия выбора места для знаков препинания;
- с помощью схем или буквенных обозначений объяснить постановку знаков препинания.

Списывание б) осложненное:

- выделить знаками препинания дополнительные сообщения, имеющие указанные значения;
- разделить знаками препинания равноценные сообщения;
- переставить указанный структурно-смысловой отрезок, следя за соблюдением пунктуационной нормы;
- включить в предложение необходимый структурно-смысловой отрезок, выделить его знаками препинания в соответствии с действующей нормой;
- списать текст, расставляя знаки препинания, разделяющие и выделяющие.

2) *Диктанты* (все виды обучающих диктантов: предупредительный, комментируемый, объяснительный, комбинированный), в том числе *графический*.

Графический диктант не средство формирования пунктуационного умения. Основная его цель – *развитие упреждающей памяти учащихся, умения на слух мысленно составлять схему предложения.*

Методика проведения графических диктантов такова:

Предложения нумеруются, как и графические схемы к ним. Если структура предложения прозрачна, достаточно прочитать его 1-2 раза (предложения со сложной структурой включать в такие диктанты не рекомендуется). Многократное повторение предложения не будет способствовать развитию оперативной памяти учащихся.

Может быть несколько вариантов графического диктанта:

1) Чтение предложений сопровождается вычерчиванием их графических схем.

2) Прослушав предложение, ученик составляет схему, затем записывает предложение.

3) Прослушав предложение, ученик вычерчивает его схему, потом по этой схеме составляет свое предложение.

Работа с графическими схемами облегчает анализ предложения и условий действия нормы, помогает раскрыть самое существенное – абстрактную схему предложения, понять обобщения, которые лежат в основе правил. Такие упражнения наиболее полно соответствуют природе синтаксического и пунктуационного материала.

3) *Упражнения по пунктуации в связи с составлением отдельных предложений:*

- составить предложения указанной структуры из данных элементов;
- дополнить данную запись до предложения;
- составить предложения по схемам;
- составить предложения по опорным словам;
- составить предложения по данной пунктуационной теме;
- составить предложения по ситуации, или "немой" диктант.

4) *Упражнения по пунктуации в связи с составлением текстов:*

- диктант с элементами изложения;
- свободный диктант;
- диктант с продолжением;
- изложение (подробное, выборочное);
- сочинение по данному началу;
- сочинение по картине.

Пунктуационный разбор

От знака препинания:

- называется знак препинания и определяется его функция;
- читается пунктуационно-смысловой отрезок, выделяемый знаками препинания, или отрезки, отделяемые друг от друга;
- графически обозначаются условия выбора знаков препинания.

От пунктуационно-смыслового отрезка:

- читаются пунктуационно-смысловые отрезки и определяется их значение;
- называются знаки препинания, которыми отрезки разделены или выделены;
- графически обозначаются условия пунктуационной нормы.

Графические обозначения, используемые при письменном пунктуационном разборе

[] – простое предложение; главная часть СПП (сложноподчиненного предложения), части ССП и БСП (сложносочиненного и бессоюзного предложения);

() – придаточная часть сложноподчиненного предложения;

○ – однородные члены (; ○, ○; ○, ○; ○, ○ т.д.)

○ – обобщающее слово при однородных членах предложения;

,/ = = = /, – обособленные члены со значением

добавочного сказуемого;

кто именно?

, _____ /

где именно?

,/ - - - - /,

какой именно?

,/ _____ /,

– обособленные члены со значением уточнения;

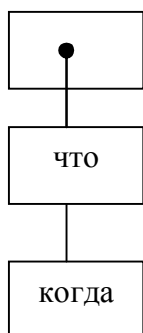
О – обращение;
 ВС, ВП – вводные единицы (вводное слово, словосочетание, предложение).

Ростову было так неловко и неприятно с Борисом, что, когда после ужина Борис заглянул к нему, он притворился спящим и на другой день рано утром, стараясь не видеть его, ушел из дома. (Л. Н. Толстой.)

Линейная схема¹ предложения:

[так (==) и (==)], (что, (когда...), (==) и, /= = =/, (==)).

Линейная схема отражает не только структуру предложения, но и его пунктуационное оформление. Ср. со *структурной схемой*:



Схемы пунктуационных правил

○: ○, ○ и ○

(постановка двоеточия после обобщающего слова, стоящего перед однородными членами);

○, ○, ○ – ○

(постановка тире перед обобщающим словом, стоящим после однородных членов);

, | == == == == == |,

(выделение запятыми обособленного члена предложения со значением добавочного сказуемого);

[], и []

(постановка запятой в сложносочиненном предложении);

¹ В практику преподавания была введена Р. А. Московкиной. См.: *Московкина Р. А. Применение линейных схем в процессе грамматического разбора // РЯШ. – 1971. – № 2.*

[а именно
]: []

(постановка двоеточия между частями бессоюзного сложного предложения).

Выделение запятыми обособленных членов предложения со значением добавочного сказуемого, выраженных деепричастными оборотами:

Земский начальник, облокотясь на крыло коляски, стоял и крутил ус, исподлобья поглядывая на нас. (М. Горький.)

Чаще всего я прислонялся к ограде и, постояв немного, уходил.

Ипполит Сергеевич улыбался, глядя на неё через свои очки, и шёл, соизмеряя свои шаги с её шагами. (М. Горький.)

Он долго обсуждал теорию, всё больше оживляясь, и попросил прислать ему эту книгу. (К. Паустовский.)

Лужин улыбнулся, не без удовольствия отмечая свою рассеянность, и, вернувшись домой, сразу снял чёрную металлическую крышку с пишущей машинки.

Сравним линейную схему предложения и схемы пунктуационных правил:

Сучья, собранные для костра, казались каменными, и пустой, мокрый дым, смешавшийся с таким же серым туманом, тяжело ложился на землю.

Линейная схема предложения:

[сущ., | = = = |,], и [~ ~ сущ., | = = =,].

Схемы пунктуационных правил:

1) сущ., | = = = |,

2) [], и []

3) ~, ~

Условные обозначения, используемые при проведении графических диктантов и письменного пунктуационного разбора:

ПП (простое предложение), СПП (сложноподчиненное предложение), ССП (сложносочиненное предложение), БСП (бессоюзное сложное предложение), ОЧП (однородные члены предложения), ОБ (обособленный оборот), ПО (причастный оборот), ДО (деепричастный оборот), УЧ (уточняющий член предложения) и т.д.

Работа над пунктуационными ошибками

1. Выписать предложение, в котором допущена пунктуационная ошибка, без неправильно употребленного знака препинания, подчеркнув пунктуационно значимый пробел.

2. Произвести письменный синтаксический разбор предложения.

3. Составить линейную схему предложения и схемы пунктуационных правил, в соответствии с которыми необходимо расставить знаки препинания.

4. Вставить, если необходимо, знак (знаки) препинания в записанное предложение.

Образец:

Не стало препятствий, его одухотворенность, его умиление
выражали себя напрямую, с хрустальной чистотой. (Ю. Нагибин.)

[], [(—), (—) (---), (---)].

(—), (—)
(---), (---)

Квалификация пунктуационных ошибок

Грубые ошибки: пропуск знака в конце предложения;
постановка запятой между подлежащим и сказуемым;
пропуск запятой между однородными членами;
пропуск двоеточия или тире при обобщающих словах;
пропуск знака для выделения обращения;
пропуск знака для выделения наиболее употребительных вводных слов, вводных и вставных предложений;

ошибки, связанные с обособлением членов предложения;

пропуск знаков препинания для выделения прямой речи, для отделения её от слов автора, а также знаков в конце прямой речи (при этом пропуск одного из сочетающихся знаков или нескольких считается за одну ошибку);

пропуск запятой для разделения частей ССП;

пропуск знака для выделения придаточной части;

ошибки, связанные с разделением однородных придаточных частей;

ошибки, связанные с пропуском знака для разделения частей БСП.

Негрубые ошибки: ошибка в выборе конечного знака;

пропуск тире на месте нулевой связки;
пропуск знака для выделения сравнительных оборотов;
постановка лишней запятой между однородными членами;
употребление запятой между однородными и неоднородными определениями;
ошибка в выборе двоеточия или тире при обобщающих словах; ошибки в выборе знака при обращении;
постановка лишней запятой после частицы *о*, пропуск запятых для выделения поясняющих слов к обращению при их расчленении;
ошибки, связанные с выбором знаков при вводных единицах;
ошибки при обособлении обстоятельственных определений (приложений);
пропуск второй запятой для выделения обособленного члена предложения перед союзом *и*, соединяющим однородные члены;
ошибки, связанные с обособлением конструкций, присоединяемых союзом *как*;
пропуск обособления одиночных деепричастий;
ошибки, связанные с обособлением обстоятельств, выраженных существительными;
ошибки, связанные с пропуском запятых для выделения уточняющих, пояснительных членов предложения и дополнений с предлогами *кроме*, *помимо* и др.;
ошибки в выборе знака при прямой речи;
ошибки в выборе запятой или тире, а также в постановке лишней запятой в ССП с общим второстепенным членом или общим вводным словом;
пропуск знака для выделения косвенного вопроса;
ошибки в выборе знака между частями БСП.

Литература

- Блинов Г. И.* Методика изучения пунктуации в школе. – М., 1990.
Блинов Г. И. О группировке пунктограмм // РЯШ. – 1971. – № 2.
Валгина Н. С. Современный русский язык. Пунктуация: Учеб. пособие для вузов по спец. "Журналистика". – М., 1989. – 176 с.
Граник Г. Г., Бондаренко С. М. Секреты пунктуации. – М., 1986.
Иванова В. Ф. История и принципы русской пунктуации. – Л., 1962.
Ломизов А. Ф. Выразительное чтение при изучении синтаксиса и пунктуации. – М., 1986.
Ломизов А. Ф. Трудные вопросы методики пунктуации. – М., 1975.
Моисеев А. И. Система знаков препинания в русском языке // РЯШ. – 1981. – № 6.
Никеров А. И. О полном пунктуационном разборе на уроках русского языка // РЯШ. – 1989. – № 6. – С. 31–33.
Пичугов Ю. С. Использование системы условно-графических обозначений при изучении пунктуации: Пособие для учителя. – М., 1974.
Хазанова А. С. Работа по орфографии и пунктуации при изучении синтаксиса. – М., 1982.
Шапиро А. Б. Современный русский язык. Пунктуация. – М., 1966.
Шварцкопф Б. С. Современная русская пунктуация. – М., 1988.