

## Технология проведения орфографического диктанта

Г.Г. Мисаренко

Диктант – один из основных способов проверки орфографической грамотности школьников. Вместе с тем, как показывают и исследования, и практика, очень немногие ученики умеют писать слуховой диктант.

А что это такое – уметь писать диктант?

Современная педагогика во главу угла поставила деятельностный подход к обучению школьников, который переносит акценты с конечного результата на систему действий, необходимых для получения этого самого результата и обеспечивающих его высокое качество. Другими словами, важно не то, *что* ты сделаешь, а то, *как* ты это будешь делать, ибо только правильные действия могут привести к качественному результату. Следовательно, прежде чем делать выводы о состоянии орфографической и пунктуационной грамотности учеников на основании результатов диктанта, мы должны дать детям ориентировочную основу действий и научить пользоваться ею.

Для того чтобы понять, чему следует учить детей, рассмотрим полную картину деятельности, связанной с проведением диктанта.

Сразу оговоримся – в данной статье речь пойдет о рабочих контрольных диктантах, проводимых внутри темы или после завершения ее изучения и призванных осуществлять текущий контроль. Итоговые диктанты (четвертные, годовые, административные) проводятся в более строгом, традиционном режиме. Единственным, пожалуй, изменением здесь должно быть увеличение времени его написания.

Надеемся, педагоги согласятся с этим, прочитав статью до конца.

Поскольку написание диктанта является определенным видом деятельности, то оно предполагает наличие мотивационного, операционного и контрольного блоков. Каждый блок включает в себя систему операций, четкое выполнение которых и обеспечивает успешность этого вида деятельности в целом.

**Мотивационный блок** в данном случае – это цели и задачи работы. Исследования показывают, что ученики осознают лишь общую цель: записать диктуемое без ошибок. Они весьма туманно представляют себе, зачем учитель читает сначала весь текст целиком, затем предложение и потом его части. На вопрос «О чем ты думаешь, когда слушаешь текст (предложение, часть предложения)?» 88% учеников в возрасте от 9 до 15 лет ответили, что они думают о том, как писать слова. Непонимание главного – зачем я слушаю то, что мне диктуют, – означает, что мыслительная работа учеников в эти моменты хаотична и, следовательно, малоэффективна. Для каждого уровня предъявления лексического материала должны быть определены свои задачи, отражающие возможности уровня и отвечающие на вопрос «Что можно извлечь из предъявляемой единицы и запомнить на предстоящий период ее записи?».

Итак, **о чем должны думать ученики во время слушания текста?**

Во-первых, следует фиксировать наличие вопросительных и восклицательных предложений, не стараясь, однако, их заранее запоминать. Достаточно просто отметить, что они есть и сколько их. Возможно даже занести эти сведения на отдельный лист бумаги, отмечая либо какое-то ключевое слово, либо их количество значками: | – 1, Г – 2, П – 3, □ – 4, ▣ – 5 предложений. Жаль, что учителя недооценивают значение таких заметок для снижения общего нервно-эмоционального напряжения в условиях интенсивной умственной работы. Эти своеобразные «шпаргалки» существенно помогут

при заключительной проверке диктанта.

Во-вторых, ученики обращают внимание на присутствие в тексте имен собственных, особенно географических названий, которые хорошо заметны в контексте, а в предложении могут «раствориться», особенно если они созвучны общеупотребительным словам, например: *Над Горками опустился задумчивый вечер*. Эти слова также можно занести в «шпаргалку»: имя собств. –  $\square$ Г.

В-третьих, ученики могут составить общее представление о структуре предложений, в частности, о наличии однородных членов предложения (если таковые были изучены).

Общий смысл текста нецелесообразно делать отдельным объектом осмысления, поскольку он будет воспринят опосредованно в процессе слушания. Также не стоит загружать память количеством абзацев, ибо в процессе диктанта ученикам, как правило, сообщается о красной строке.

Учитель читает текст не спеша, выразительно, не менее двух раз.

**О чем следует думать при слушании целого предложения?**

**Главная задача** этого уровня – осмысление конкретной синтаксической конструкции: простая она или

сложная, есть ли однородные члены предложения, для которых характерна интонация перечисления, и проч.

Здесь важно научить школьников концентрировать внимание именно на осмыслении структуры предложения, а не на запоминании, между какими словами надо ставить знаки препинания, потому что далее, в процессе записи, основная мыслительная работа будет сосредоточена на графо-орфографическом кодировании слов. А она настолько объемна по содержанию, что способна подавить механическое запоминание места знака препинания. Понимая это, более целесообразно и эффективно учить школьников ставить при записи только те знаки, которые им хорошо известны и не вызывают ни капли сомнения. А в целом расстановку знаков препинания следует осуществлять во время итоговой проверки текста.

**Вторая задача** – отметить в сознании предлоги и союзы.

**Третья** – уточнить то, что было отмечено на предыдущем уровне восприятия: это ли предложение является вопросительным или восклицательным и в нем ли находятся имена собственные.

Совершенно неэффективны и вредны попытки учеников дословно запомнить предложение. Вредны, потому что его запись все равно будет проходить частями, а слова, находящиеся за рамками записываемой части, только «замусоривают» оперативную память, ресурсы которой у младших школьников и так весьма ограничены. Она должна быть достаточно свободна для мыслительной работы.

Существует еще один момент, на котором хотелось бы остановиться, – запоминание начала и конца предложения. Эта задача не будет дополнительной трудностью для учеников только тогда, когда предложение небольшое по объему и простое по орфографии. В противном случае к той напряженной умственной работе, которая будет сопровождать запись, добавится новая, в общем-то ненужная, информация. Она



также займет часть оперативной памяти, где в это время должны находиться только записываемый отрезок предложения и те сведения, которые школьник извлекает из долговременной памяти для решения орфографических задач. А поскольку младшие школьники еще только учатся целенаправленно и осознанно пользоваться оперативной памятью, негативные последствия ее «замусоривания» легко предсказать. Учитывая это, будет более разумно и гуманно по отношению к ученикам сообщать им после записи конечной части предложения, что оно завершено, словами «Конец предложения» или «Слушайте следующее предложение». В этом нет никакой подсказки, ибо выбор пунктуационного знака остается за учеником.

**При слушании части предложения** следует, во-первых, определить количество слов, разобраться в предлогах, приставках и союзах, а во-вторых, сконцентрировать внимание на грамматических связях слов, т. е. на окончаниях (особенно прилагательных).

**При записи части предложения** поле размышлений суживается до одного слова. И только на этом уровне следует думать об орфографии.

**Операционный блок** содержит конкретные операции кодирования слов. Он включается в работу в тот момент, когда учитель произносит части предложения.

В процессе записи услышанного (кодирования) ученик должен выполнить несколько программ действий,

каждая из которых включает в себя последовательный ряд действий.

Так, услышав словосочетание или часть предложения, ученик раскладывает его на цепочку слов. Выделяет первое слово, остальные отправляет в оперативную память. В выделенном слове он должен:

1) обнаружить орфограммы:

- проговорить слово «для себя» и прослушать каждый его звук,
- выделить опасное место (орфограмму);

2) распознать орфограмму:

- понять тип орфограммы – безударный гласный, парный согласный, сочетание ЧК, ЧН и проч.;
- определить место орфограммы – в приставке, корне, суффиксе или окончании (если орфограмма в окончании – определить часть речи);

3) выбрать соответствующую программу решения орфографической задачи. Например, для безударных гласных она имеет вид таблицы, помещенной ниже\*;

4) реализовать выбранную программу действий:

- устно выполнить соответствующие орфографические действия;
- написать слово, орфографически четко проговаривая его.

После кодирования первого слова ученик актуализирует из оперативной памяти второе слово, кодирует его и т. д. Если кодируемое слово достаточно трудно и все внимание ребенка поглощено решением орфографических задач (часто – нескольких),

Если в корне	Если в окончаниях		
	глаголов	существительных	прилагательных
а) подобрать однокоренные слова;	а) определить спряжение;	а) определить склонение;	а) поставить вопрос
б) выбрать проверочное слово, например:	петь, говорить;	стена;	
	в) поставить проверочное слово в ту же форму, что и проверяемое		

\* Для краткости в качестве примера приводится таблица для безударных лишь в корне и окончании. (Прим. авт.)

оперативная память избавляется от остальных слов как от мешающего балласта, и ученик неизбежно вынужден будет просить учителя повторить данную часть предложения. Понимая это, учитель должен делить предложение для записи на минимально возможные отрезки. Может быть, даже диктовать и одно слово, если оно сложно по структуре и насыщено орфограммами.

Для всей этой работы требуется много времени, значительно больше, чем для того, чтобы просто услышать и просто написать. Но если мы хотим получить качественный результат, необходимо это время находить.

**Контрольный блок** содержит операции проверки написанного.

Надо ли говорить о том, что этот блок во всем процессе написания диктанта самый «провальный»? Не умеют наши ученики проверять написанное!

Почему?

Потому что не знают – как это следует делать. К сожалению, мало кто из учителей проводит специальную серию упражнений для обучения школьников способам проверки. Между тем, как станет ясно из дальнейшего, этот раздел работы необходим.

Проверка – это тоже серия программ действий, количество которых определяется ответом на вопрос «Что должны проверять ученики?». А проверять они должны три позиции: пунктуацию, грамматические отношения между словами и орфографию. Следовательно, и **проверка должна состоять из трех модулей**. В самом начале работы по обучению школьников проверке (в соответствии с теорией формирования умственных действий) текст должен быть прочитан школьником не менее трех раз. В ходе каждого прочитывания внимание сосредотачивается на отдельной языковой области – синтаксисе, грамматике, орфографии. Каждая из них требует своей особенной мозговой организации действий, и все операции, входящие в нее, нужно хорошо отработать и

автоматизировать. Постепенно, по мере автоматизации этих навыков, последовательная цепь действий начнет «сворачиваться», и ученик будет способен одновременно проверять, например, грамматику и орфографию или грамматику и синтаксис. Этот процесс глубоко индивидуален, поэтому «сворачиванием» учитель уже не руководит. Его задача – вооружить ученика развернутой системой действий, а дальше ребенок уже будет развиваться самостоятельно.

Последовательность модулей не играет значительной роли, начинать проверку можно с любого. В этом ученик также вправе определяться самостоятельно, исходя из своих предпочтений.

**Первый модуль** – проверка пунктуации. Поскольку пунктуация находится в области синтаксиса, то осуществлять ее проверку нужно на уровне предложения. Ученик читает его целиком, не спеша, стараясь обнаружить структурно-смысловые части. Обнаружив их, он должен подробно пояснить самому себе, почему он поставил знак препинания (если сделал это во время записи) или почему ему хочется поставить знак именно в этом месте предложения. Уточняется знак в конце предложения, для чего, возможно, понадобится прочитать и соседние предложения или целый абзац (т. е. осмыслить контекст). Закончив проверку пунктуации, ученик может соотнести со «шпаргалкой», составленной при первом слушании текста.

**Второй модуль** – проверка грамматических отношений между словами. В нее входит уточнение количества слов в предложении (раздельное написание предлогов и союзов) и проверка согласования слов между собой при помощи окончаний. При этом ученик, по сути, делает синтаксический экспресс-анализ, выделяя все или некоторые словосочетания. Здесь же проверяется наличие имен собственных, поскольку при проверке именно в составе словосочетания они проявляются ярче всего.

**Третий модуль** – проверка орфографии. Реализуя эту задачу, ученик читает отдельно каждое слово, находит опасные места и обдумывает выбор того или иного написания буквы, вспоминает соответствующие правила или применяет иные способы проверки.

Как видим, качественная проверка написанного текста так же, как реализация операционного блока, требует достаточного времени и не может проходить в быстром темпе, если мы хотим получить хороший результат.

Где взять это время?

Выхода может быть два. Один – выделение для диктанта двух уроков. На первом из них ученики спокойно, не торопясь, пишут диктант и сдают тетрадь учителю. Через 2-3 дня (а может, и более) тетради вновь раздаются ученикам, и они производят проверку. Предвижу возражение: они же узнают, как пишутся трудные слова! Ответу вопрос: а что в этом плохого? Ведь в конечном итоге цель нашей работы – грамотное письмо учеников. Если ребенок в ответственный момент контрольного диктанта заглянет в словарь или другим способом узнает правописание трудного слова да еще и сохранит его в памяти в течение нескольких дней,

разве это не будет шагом к намеченной цели? Давайте, наконец, решим для себя: мы кто – упертые держиморды с установкой «тащить и не пущать» или разумные и добрые учителя, стремящиеся всеми способами, в том числе и немного лукавыми, добиться желаемого? Контроль тоже должен быть обучающим.

Второй выход видится в уменьшении объема диктуемого материала до таких размеров, которые позволят детям без спешки обработать, записать и проверить его в течение одного урока.

Для формирования и автоматизации необходимых операций следует проводить диктанты не только с контрольной целью, но и с целью обучения школьников писать контрольные диктанты. Как показывает практика, традиционная методика проведения по принципу «послушал – написал» не способствует ни выявлению истинной грамотности школьников, ни ее повышению.

*Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО, г. Москва.*