

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(институт)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ

(кафедра)

050400.62 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика начального образования

(наименование профиля, специализации)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:

«Формирование орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка»

Студентка

Е.А. Вершинина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

И.В. Груздова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

«___» ____ 20__ г.

Тольятти, 2016

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	7
1.1. Проблема формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	7
1.2. Педагогические условия формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	16
Глава II. Опытнo-экспериментальное исследование процесса формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	30
2.1 Исследование уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	30
2.2 Реализация экспериментальной методики формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	38
2.3 Результат опытнo-экспериментальной работы, направленной на формирование орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.....	45
Заключение.....	54
Список использованной литературы.....	58
Приложение.....	65

Введение

Общеизвестно, что орфографическая грамотность в начальной школе играет важную роль в обучении и воспитании младших школьников. Этот факт подтверждает и Примерная основная образовательная программа начального общего образования, в которой акцент делается на овладение орфографической стороной письма, способствующей усвоению родного языка в письменной форме: «Выпускник на этапе начального образования сможет применять орфографические правила при записи собственных и предложенных текстов и овладеет умением проверять написанное».

Языковая культура является показателем образованности человека вот уже несколько столетий. И не последнее место в общей языковой культуре занимает грамотность. В последнее время грамотность людей вызывает особую тревогу. Главной причиной допущения ошибок является отсутствие орфографической зоркости, т. е. способности быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Развитие орфографической зоркости зависит от уровня сформированности орфографического самоконтроля у учащихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ставит конкретную задачу научить школьников осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила и правила пунктуации при записи собственных и предложенных текстов, овладеть умением проверять написанное.

Для получения результатов в формировании прочных орфографических навыков, необходима непрерывная работа. В первую очередь, надо научить учеников слышать звуки, определять их количество в слогах, а затем в словах, различать согласные и гласные, ударные и безударные. Зачастую случается так, что ученик знает правило, однако допускает ошибки при письме, т.к. фонетически глух. Второй этап в этой

работе – это формирование орфографической зоркости. Педагог должен научить ученика видеть и узнавать орфограммы. А этот навык формируется только в деятельности и является результатом многократных действий. И третье, научить детей самоконтролю, т.е. ученик должен научиться сам контролировать себя во время проверки своей работы. Таким образом, звуковой анализ, т.е. сопоставление звучащих единиц речи и графических единиц письма, орфографическая зоркость и самоконтроль - вот что необходимо для выработки безошибочного письма.

Одним из безусловных достижений педагогической науки является абсолютное признание утверждения, в соответствии с которым наилучшие условия для обучения грамотности создаются только тогда, когда вначале это действие формируется как полностью осознаваемое. Данное положение было обосновано психологами Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленским, С.А. Жуйковым, а также учёными-методистами А.М. Пешковским, С.Н. Рождественским и другими.

Но, несмотря на множество исследований, методика обучения орфографии не является совершенной, так как в ней не учтено специальное обучение, нацеленное на развитие орфографической зоркости.

В практике начальной школы используются разные методические пособия. Поэтому, следует понимать не только общие подходы к вопросам обучения орфографии, но и учитывать специфику каждой системы, программы, учебника.

Таким образом, было принято решение провести исследовательскую работу, которая поможет решить проблему орфографической грамотности у младших школьников, и актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью дальнейшего совершенствования работы учителя по обучению младших школьников грамотному письму.

Цель исследования – выявить и доказать эффективность педагогических условий формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников на уроках русского языка.

Предмет исследования - педагогические условия формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.

Гипотеза исследования: формирование орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка будет осуществляться эффективно, если:

- обогащать орфографические знания, используя памятки, алгоритмы и составленную в работе систему упражнений;
- стимулировать учащихся к самоконтролю учебных действий, повышающих уровень внимания;
- применять задания и упражнения творческой направленности с целью развития интереса к письму.

Исходя из объекта, предмета, цели и гипотезы, определены следующие **задачи:**

- 1) провести анализ лингвистической, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме формирования орфографических навыков у младших школьников;
- 2) определить условия формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка;
- 3) исследовать уровень сформированности орфографических навыков у младших школьников;
- 4) разработать экспериментальную методику и доказать ее эффективность при формировании орфографических навыков на уроках русского языка.

Для доказательства гипотезы и решения задач исследования нами использовались **методы исследования:**

- теоретические (анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы);

- эмпирические методы (педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы; тестирование, анализ учебных работ учащихся).

Структура бакалаврской работы. В соответствии с поставленной целью и задачами бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1. Проблема формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

В качестве «ключевого содержания и важнейшей задачи обучения» [31, С.56] многие ученые рассматривают освоение знаний в соединении с овладением требуемыми этими знаниями навыками. Проблема же освоения навыка трактовалась до сих пор неоднозначно – от фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до полного игнорирования (когнитивная психология).

Само определение навыка достаточно различно: его приравнивают к возможности (Г.Г. Граник [18]); Н.Д. Левитов [32] соотносит навык с умением; П.Я. Гальперин [15] рассматривает навык как автоматизированное действие. В большей степени распространено определение навыка как устоявшегося, доведенного до совершенной степени (как результат многократных упражнений) действия. Также отмечают, что подобное действие характеризуется отсутствием контроля сознания, оптимальным временем выполнения и качеством.

Таким образом, навык выступает как способность к действию наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматически, без продумывания промежуточных шагов [1, С.25].

В то же время навыки могут выступать и как автоматизированные компоненты сознательного действия человека. Они вырабатываются в процессе многократного его выполнения. То есть навык возникает как сознательное действие, а затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. Действие становится навыком, когда человек после многократных повторений приобретает возможность проводить данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью [9].

Способность к формированию и закреплению в воспроизводстве навыка есть важный показатель интеллектуального развития личности. В свою очередь, в этом деле важное значение приобретают когнитивные (связаны с познанием) и чувственно-двигательные компоненты, также играют существенную роль контроль за совершаемым действием, чувство пространства, намеченная программа действия, способность ее корректирования в ходе выполнения и т. д.

Педагоги утверждают, что проблема формирования орфографического навыка в начальных классах является одной из ведущих в курсе русского языка. Вообще цель обучения орфографии в школе – формирование орфографического навыка. При этом сами исследователи свидетельствуют, что довольно низок процент среди младших школьников, умеющих обнаружить орфограммы, уметь применить орфографическое правило на практике. Причина этого кроется, во-первых, в отсутствии единого взгляда на основу русской орфографии, на ее фундаментальные принципы. Так, в настоящее время имеются две теоретические концепции русской орфографии, применяющиеся в практике преподавания – морфологическая и фонематическая. Второй причиной такого положения дел является недостаточная разработанность самой системы формирования орфографических навыков у младших школьников.

Как утверждал Д.Н. Богоявленский [7], для формирования грамотности важнейшее значение имеет выработка орфографических навыков. Ученый отмечал, что данные навыки должны быть основаны на сознательном использовании грамматического материала, что нужна активная мыслительная деятельность учащихся для применения правил орфографии. Орфографический навык должен остановить пишущего, чтобы задуматься, проверить себя, когда в этом есть необходимость.

Орфографический навык как сложное действие, формирующееся на основе комплекса знаний и умений, определяет М.Р. Львов [35]. При этом автор отмечает строгую взаимосвязь между всеми компонентами, которые

образуют определенный навык. Это условие правильного использования учащимися теоретических знаний для обоснования написания слова – действовать сознательно.

Выработка орфографических знаний, умений и навыков является сложным, многооперационным процессом. В целях успешного его протекания важным является «готовность» обучающегося к усвоению на момент изучения конкретного учебного материала. То есть необходимо знать, обладает ли ученик теми умственными приемами и тем уровнем усвоения закономерностей русского языка на практическом уровне, которые востребованы на данном этапе.

Психолог Т.В. Ахутина [4] считает, что формирование орфографических навыков представляет само по себе образование временных ассоциативных связей. Важную роль в этом деле играют процессы абстракции и обобщения.

Ребенок в дошкольном возрасте овладевает произносительной стороной речи и, соответственно, основными грамматическими закономерностями на практическом уровне, в устной речи. Но обращаясь к учебной терминологии, содержанию орфограмм, правил и таблиц, он сталкивается с довольно абстрактным их характером, что подразумевает необходимость перехода мышления от наглядных форм мыслительной деятельности к словесно-понятийным образам.

Следовательно, к началу обучения в школе уровень формирования мыслительных действий оказывает большое влияние на операции восприятия в целом: его единичные звенья начинают осознаваться. Отдельные частные действия направлены на совершенствования не только операций выделения, но и опознания, различения.

В свою очередь, орфографический навык называют разновидностью речевого навыка. Это навык письменной речи: человек, начиная писать письмо или книгу, задумывается только над содержанием, а не над орфографией каждого слова.

Известно, что орфография – это наука, устанавливающая нормативное написание слов и их частей, она определяет слитное, раздельное и полуслитное (дефисное) написание слов, правила переноса и сокращения слов. Развитие грамотного письма у младших школьников выстраивается на усвоении грамматической концепции и орфографических правил. В орфографии регулируется написание не одного слова, а целой группы слов, связанных чем-то общим. Подобный принцип избавляет пишущих от потребности фиксировать написание каждого слова (что было бы просто невозможным) и формирует возможность, следуя правилам, писать группу слов в соответствии с установленными обществом нормами.

По мнению С. Савинова, ученик начальной школы должен обладать следующими навыками [54, С.21] :

- осуществлять анализ звуко-буквенного состава слов, уметь сопоставлять количество звуков и букв в известных ему двусложных словах;
- правильно списывать слова, предложения, текст, осуществлять контроль написанного, сравнивая его с образцом;
- уметь записывать под диктовку слова, предложения, текст (30–40 слов), писать на слух без ошибок слова, совпадающие в произношении и написании;
- определять опасные места в словах на основании изученных орфограмм;
- находить и исправлять орфографические ошибки по изученному теоретическому материалу;
- составлять предложения из слов, предложения на заданную тему и уметь их записывать;
- составлять небольшой текст (4–5 предложений) по иллюстрации или на заданную тему (с помощью учителя) и уметь записывать его.

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения орфографической грамотности отводится важная роль в обучении

русскому языку. При этом мы видим, что снижение уровня грамотности наблюдается не только среди школьников, но и среди всего населения.

Педагоги знают, что грамотному письму в наибольшей степени способствует освоение орфографии. Согласно требованиям ФГОС, основной единицей орфографии выступает орфограмма. Введение данного понятия в обучение, как известно, было направлено на повышение орфографической зоркости учащихся. Но до настоящего времени нет единого определения термина «орфограмма», что также влияет на качество функционирования данного понятия в обучении.

М.М. Разумовская [48] считает орфограмму задачей выбора неопределяемых на слух написаний, «не разрушающего» слова. В определении исследовательницы присутствует деятельностная характеристика ошибкоопасных мест. Это соответствует системно-деятельностному подходу, который является одним из методологических оснований ФГОС второго поколения. Кроме того, подобное определение указывает на характерную отличительную черту орфограмм (в их противопоставлении неорфограммам): случаи, когда имеется выбор графических знаков (букв), и являются орфограммами.

Следует отметить, что в рамках системно-деятельностного подхода отсутствует полная классификация орфограмм. Что приводит к ситуации, в которой пишущий затрудняется определить места орфограммы в слове или предложении. В работе «Методика преподавания русского языка в начальных классах» В.Г. Горецкий, М.Р. Львов и О.В. Сосновская уточняют возможные места присутствия орфограммы [36]. Авторы рассматривают орфограммой отдельную букву в слове, сочетание букв, морфему, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса и выбор заглавной или строчной буквы. Также утверждается, что в орфограмме должно быть не менее двух предполагаемых написаний.

Возможные признаки орфограмм были систематизированы А.А. Штецом [77]. Из них наиболее важными для формирования

орфографических навыков рассматриваются фонетические, графические и понятийные.

Тем не менее для грамотного письма недостаточно определения понятия и места расположения орфограммы. Умение видеть орфограмму, опознать её является основанием для правильного написания изучаемых в начальной школе орфограмм. Нацеленность в обучении должна быть направлена на протекание данного процесса с большой скоростью. Обеспечивается это формированием у пишущего осознанности соответствующих орфографических действий. Указанные способности говорят нам о сформированности орфографической зоркости – главной составляющей орфографической грамотности младшего школьника.

Анализ работ в области методики правописания позволяет заметить различия в определении термина «орфографическая зоркость». Некоторые специалисты (М.Р. Львов [35], Л.В. Савельева [53]) указывают на умение обнаруживать орфограммы, другие – на способность распознавать их (Т.Г. Рамзаева [49]), третьи – на умение ставить орфографические задачи (П.С. Жедек [23], М.Р. Львов [35], А.А. Штец [77]). Н.Н. Алгазина [1] использует в этом отношении такие действия, как умение обнаружить, опознать, определить орфограмму.

Подобная разноголосица в подходах свидетельствует о различиях в понимании сущности орфографической деятельности. Так, для нахождения орфограммы достаточно увидеть вариативность в написании, но умение опознать, определить орфограмму, как и умение ставить орфографические задачи, уже требует обязательного выделения признаков орфограмм и соответственного действия с ними.

В деле формирования орфографической зоркости зачастую отмечается проблема неполной реализации всех этапов, необходимых для становления орфографической деятельности. М.С. Соловейчик [62] выделяет 3 этапа формирования орфографической грамотности у младших школьников.

Первый этап – освоение соотношения графических единиц письма с единицами речи (соотношение букв и звуков). Этот этап протекает в процессе обучения грамоте: дети выделяют из слова звук, артикулируют его, произносят в разных позициях. На первом этапе работы по формированию орфографических навыков происходит также знакомство с ударением. Потребность в звуко-буквенном анализе на этапе начального обучения вызвана еще и тем, что дети не освоили необходимого количества орфографических правил, их знания по грамматике не носят систематического характера. Кроме того, младшие школьники не знают еще понятий «проверочное» и «проверяемое» слово. Всё это затрудняет подбор ими правильных проверочных слов, это достигается в ходе обучения, путем длительного тренинга.

Второй этап – освоение зрительного образа слова, запоминание его графического состава. Надо отметить, что запоминание является важнейшим элементом в усвоении орфографии, оно происходит на основе звуко-буквенного анализа. Целью данного этапа работы выступает формирование представления о сильной и слабой позициях звуков в русском языке. Дети учатся различать эти позиции: какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой. Л.А. Фролова [72] пишет, что это достигается формированием умения вставлять в слово нужные буквы, параллельно младшие школьники запоминают зрительный образ слов.

Третий, самый сложный этап – обучение решению грамматико-орфографических задач. До сих пор нет эффективной реализации данного направления работы в обучении правописанию. Этот этап нацелен на обучение младших школьников действиям на основе применения правил и способов проверки. Выбор правильного написания в данном случае и есть решение грамматико-орфографической задачи.

М.Р. Львов [35] обращает внимание, что этот этап предполагает особый метод обучения: он требует от младших школьников максимальной самостоятельности, оптимальной умственной активности. Ученый

утверждает, что орфографическая задача, как и всякая задача, содержит данные (что известно), условия решения и вопрос (что нужно узнать). Сложность орфографической задачи состоит в том, что ученик должен сам перед собой поставить эту задачу: в процессе письма, не отвлекаясь от его содержания и от техники письма, найти в слове орфограмму и определить ее как задачу, которую нужно решить. Трудность усугубляется, кроме всего прочего, и количеством этих «задач» (орфограмм) и ограниченностью времени на решение каждой из них.

Автором выделены 6 действий, которые должен осуществить учащийся для исчерпывающего решения орфографической задачи:

- нахождение орфограммы в слове;
- определение её вида;
- осознание способа решения задачи;
- составление его алгоритма;
- решение задачи;
- написание слова и самопроверка.

П.С. Жедек [23] представляет эти действия более обобщенно, в орфографическом действии методист выделяет две ступени: постановка орфографической задачи – выделение орфограммы и ее решение – выбор письменного знака в соответствии с правилом.

В результате анализа методической литературы возможно сделать вывод об остроте стоящей проблемы выбора средств формирования орфографических навыков. Например, широко известен факт того, что после изучения правила о безударных гласных в корне учащиеся могут успешно справиться с заданием на пропущенные буквы, но при этом ошибиться на то же правило в собственном тексте. На основании данной ситуации М.С. Соловейчик [62] утверждает, что происходит в силу наибольшей распространенности в школьных учебниках упражнения на вставку пропущенных букв, которое, без сомнения, тренирует у младших школьников применение орфографического правила. Но при этом всегда уже

показано место в слове, где требуется применить правило, но приводит к необнаружению этого «места» вне данного задания.

М.Р. Львов [35] также в своих работах отмечает, что для того чтобы вставить нужную букву, ученику надо только решить орфографическую задачу. В то время как, чтобы правильно написать слово в своем тексте, ему необходимо сначала поставить эту задачу – найти орфограмму. Поэтому умение быстро обнаруживать орфограммы является базовым орфографическим умением и называется орфографической зоркостью.

Таким образом, в настоящее время существует множество определений понятия «навык». Мы в своей работе будем придерживаться определения навыка как автоматизированного компонента сознательного действия человека. Этот компонент вырабатывается в процессе его выполнения.

Сегодня в методике обучения орфографии имеется положение о том, что формирование орфографических навыков – процесс, в первую очередь, осознанный. Он должен базироваться на теории, необходимых знаниях, правилах, которые подлежат изучению и закреплению посредством системы упражнений.

Орфографическая зоркость выступает важным элементом в формировании орфографического навыка. Ей должно быть уделено особое внимание в развитии грамотности младших школьников.

Достаточно остро стоит проблема выбора оптимальных средств формирования орфографических навыков, что свидетельствует о недостаточной разработанности методики формирования орфографических навыков в начальных классах.

Всё вышесказанное говорит о необходимости адекватного решения указанных проблем на ранних этапах школьного обучения. Выработать адекватное решение – задача исследователей. Само решение проблем, безусловно, должно способствовать повышению не только орфографической зоркости, но и орфографической грамотности в целом уже в начальной

школе. Последующее обучение только закрепляет приобретенный на раннем этапе обучения навык.

Программа обучения по русскому языку младших школьников должна нацеливать учебный процесс на формирование основных умений. Это, в целом, значительно облегчает дальнейшее обучение, создавая фундаментальную основу для успешного освоения изучаемого материала за счет взаимосвязи знаний и соответствующих способов действия.

1.2. Педагогические условия формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

В данном параграфе мы хотели бы обратиться к обзору мнений и разработке в современной науке проблемы педагогических условий формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка.

Вопрос орфографической грамотности разрабатывался в течение многих лет специалистами разных областей знания: языковедами, психологами, психолингвистами, дидактами, методистами. Разные точки зрения существуют по этому вопросу.

Так, М.Т. Баранов [6] видел взаимосвязь эффективных условий для подготовки обучающихся к правописанию с активной работой над правилами и приемами их изучения. Н.Н. Алгазина [7] связывала обязательность условий формирования грамотного письма с работой по предупреждению орфографических ошибок, а Т.Я. Фролова [71] – с использованием специальных «сигналов» как средства поэтапного и деятельностного подхода в обучении орфографии.

Психологи рассматривают формирование орфографических навыков в связи с образованием временных ассоциативных связей. Огромную роль, по их мнению, играют в данном процессе абстракции и обобщения. В дошкольный период ребенок получает навыки произносительной стороны

речи, тогда же он овладевает основными грамматическими закономерностями в собственной устной речи. При освоении учебной терминологии, как считают психологи, предполагается переход мышления к словесно-понятийной форме деятельности, чего требует содержательная сторона обучения орфограммам, абстрактность используемых схем и таблиц. Поэтому так важны с точки зрения психологии развитие абстрактного мышления и обобщенного сознания.

Кроме того, теоретические грамматические определения (такие как «звук», «буква», «слог», «слово», «имя существительное», «склонение» и т. д.) лежат в основе правил правописания. Всё они требуют осуществления новых мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации и др. Усвоение определений выступает как ряд взаимозависимых и взаимообусловленных действий. Они все связаны своими формальными свойствами и лексическим значением слов с эмоциональным восприятием и представлениями, с абстрактным смыслом, с фонетической структурой и графическими формами.

Начальные этапы данного процесса основаны на наглядном понимании (в таблицах, правилах, посредством знакового обозначения фонем и словоформ), в дальнейшем роль наглядности снижается.

По мере автоматизации умения могут быть опущены несущественные моменты, а на первый план выдвигаются основные, значительные условия. Так, при переходе к автоматизированному умению правописания безударных в корне ученик перестает основываться на знании таких понятий, как «звук», «ударный гласный», «однокоренное слово». Он не воспроизводит уже точную формулировку орфограмм, не обосновывает отдельные частные действия и другие процедуры, его внимание обращено к содержанию письменной речи. Способы, применяемые школьником с целью написания, становятся вспомогательными.

На начальном этапе освоения орфографическими способностями подобные мыслительные процедуры могут сопровождаться словесным

высказыванием. По мере автоматизации умения правописания, в ходе свертывания хода суждений и выводов, они передаются в план внутренней речи и не звучат.

Развитие навыков грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической концепции и орфографических законов. Правила написания подлежат унификации на основе объединения слов по своей грамматической общности. Это облегчает их усвоение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил. Как пишет Д.Н. Богоявленский, «под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. Основное назначение правила – обобщать однородные орфограммы» [7].

Следовательно, фундамент орфографического правила – грамматическая теория. По самой своей сути усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим, словообразовательным материалом. Т.Г. Рамзаева [49] утверждает, что методика изучения отдельного орфографического правила полностью зависит от его специфики.

Руководствуясь этим принципом, в начальных классах вводят такой порядок изучения орфографических правил, при котором они представлены либо в грамматической, либо в словообразовательной теме как ее составная часть. Например, правила, касающиеся написания корня, приставки и суффикса, помещены в раздел «Состав слова» при усвоении определенной морфемы. Правила, связанные с написанием окончаний частей речи, включены в темы «Имя существительное», «Имя прилагательное» или «Глагол». Подобное размещение материала связывает изучение грамматики с орфографией.

Что касается самой работы над орфографическим правилом, то следует отметить, что это достаточно сложный процесс. Его компонентами являются следующие основные действия: раскрытие сущности правила, овладение

формулировкой правила учащимися, применение ими правила в практике письма.

Первый компонент – раскрытие сущности правила – призван, в первую очередь, объяснить младшим школьникам, с написанием какой части слова, части речи или с какой грамматической формой связано правило; определить, какие признаки в правиле выступают как ведущие. Данные характеристики должен обязательно учитывать педагог при подборе материала в целях знакомства учащихся с правилом.

Второй этап – работа над формулировкой правила – проводится по учебнику. При этом особое внимание уделяется тому, чтобы учащиеся осознанно усвоили структуру правила. Следовательно, в формулировке, данной в учебнике, совместно выделяются его составные части. На практике учащиеся зачастую это делают в процессе выполнения заданий. Далее следует перенос правила на новый языковой материал, который осуществляется через подбор учащимися своих примеров к данному правилу или в ходе выполнения предлагаемых упражнений.

Возможен как коллективный вариант работы над правилом, так и самостоятельный вариант работы с использованием учебника.

Необходимо помнить, что усвоение нового материала предполагает включение его в систему уже имеющихся знаний. Это положение непосредственным образом относится и к орфографическому правилу: требуется установить связи нового правила с ранее известными. Работа эта может проходить в ходе противопоставления двух правил (обнаруживаются отличия) или в их сопоставлении (устанавливаются сходства). Например, если предлоги и приставки сходны по своему графическому начертанию, то противоположны они в отношении слитного и раздельного их написания. Или ещё, сопоставляем три правила: правописание безударных гласных в корне слова, глухих и звонких согласных, непроизносимых согласных. Общим для всех трех правил является то, что они определяют правописание корня слова, а способ проверки – подбор однокоренных слов или изменение

формы. Различаются они тем, что проверочные слова учитывают разные критерии (ударение или наличие гласного после проверяемого согласного).

Особо следует обратить внимание на вопрос о том, когда возможно обратиться к сопоставлению правила. В исследованиях А.Н. Леонтьева [33] отмечается, что сопоставлять лучше на ранней стадии изучения и вести параллельное изучение сходного материала, в этом случае более ярко демонстрируются признаки, которые нужно дифференцировать. Однако одинакового решения данного вопроса не существует, т. к. надо подходить индивидуально к каждому правилу, всё время учитывая его особенности.

Как показывают наблюдения исследователей, осознание правила учащимися зависит от наличия у них конкретных представлений. Эти представления, на основе которых создано правило, содержатся в словах. Поэтому следует еще и еще раз выделить особенности в написании слов, которые составляют в обобщенном виде содержание правила. Это особенно требуется в тех случаях, когда учащиеся забывают правило и пробуют с помощью механического заучивания запомнить его.

Являясь автоматизированным компонентом сознательной речевой деятельности, орфографический навык достигается длительными упражнениями, которые предложила М. М. Разумовская. Они направлены на:

- формирование умения «видеть» орфограмму в слове (развитие орфографической зоркости);
- овладение частными операциями, которые обеспечивают применение правила;
- установление связи между частными операциями, включение их в единую систему действий;
- уточнение учащимися сущности и формулировки правила.

Таким образом, в ходе применения правила в деятельности происходит углубленное усвоение его содержания, обобщение, содержащееся в правиле, переносится на конкретный материал.

«Первоначальное обобщение, по мере того как в сферу его влияния втягиваются новые языковые факты, начинает терять свою первоначальную схематичность и наполняться новым, конкретным содержанием. Понятие, лежащее в основе правила, все более углубляется, связывается с другими понятиями, образуя некую систему» [11, С. 16].

Педагогами отмечено, что орфографические навыки наиболее оптимально формируются в том случае, если у школьников развиты такие качества, как запоминание, сохранение и воспроизведение. В психологической литературе обращается внимание на тот факт, что мышление в значительной степени облегчает работу памяти, если оно систематизирует и обобщает.

Кроме всего прочего, считается, что на усвоение правил правописания влияет «языковое чутье». Так, С.Ф. Жуйков [24] определяет «чутье языка» как систему определенных языковых связей, предполагающую достаточно развитый фонематический слух, который формируется в дошкольном возрасте в речевой деятельности (в процессе слушания и говорения) и в результате воздействия специальных упражнений. «Чувство языка», или «чутье языка», автор понимает как высокую степень практического владения морфологическими и синтаксическими обобщениями. Эти качества формируются на «дограмматической» ступени речевого развития детей.

В лингвистике признано, что русская орфография сегодня основана на нескольких принципах, учеными выделяются фонематический, морфологический, традиционный принципы и принцип графики. В свою очередь, Д.Н. Богоявленский [7] определяет фонетический, морфологический и «смысловой» принципы правописания. Он считает, что при «смысловом» написании именно средствами графики передается непосредственно логический смысл речи.

В методической литературе указывается на три пути овладения орфографией, которые предложил Д. Н. Богоявленский [7]:

1. Соотнесение единиц речи и графических единиц, звуков и букв, что выступает как языковой анализ и синтез. Д.Н. Богоявленский особенно выделяет в данном способе овладения орфографией роль образования межсловесных ассоциаций. К предпосылкам такого типа освоения орфограмм относятся правильная артикуляция, кинестетический контроль, развитый уровень языкового анализа и синтеза.

2. Запоминание «образа» слова, его графического состава. Предполагает сформированность мнестических процессов – значительный уровень развития зрительной памяти. Так, например, запоминание написания слов, основанного на традиционном принципе, связано с сознательным подключением множества рецепторов и с необходимыми мыслительными процессами (анализ, синтез, обобщение, классификация).

3. Решение орфографических задач, или применение правил. Это сложное мыслительное действие, поэтому основано на определенном алгоритме, состоящем из ряда уровней. Их количество зависит от этапа обучения и особенностей изучаемого правила. Предшествует решению орфографической задачи наблюдение над языковыми закономерностями.

Таким образом, навыки орфографически грамотного письма формируются при достаточно высоком уровне психического развития школьников и их речевой подготовленности. Данный процесс сопряжен с уровнем сформированности фонетических, фонематических, лексических обобщений, с умением осознанно анализировать и синтезировать языковые единицы по семантическому принципу, с точки зрения языкового оформления и сравнения их с графическим образцом.

Как уже отмечалось нами выше, условием успешного формирования орфографических навыков является сформированная и развитая орфографическая зоркость – способность находить в словах, предназначенных для записи, орфограммы, а также определять их типы. Её отсутствие или недостаточная сформированность являются одной из главных причин допускаемых школьниками ошибок в орфографии. Следовательно,

одной из наиболее сложных и значимых задач начального обучения остается достижение высокого качества орфографической зоркости. Являясь одной из причин недостаточной орфографической грамотности младших школьников, их орфографическая зоркость выступает предметом пристального внимания многих ученых, психологов, методистов, учителей – они ищут причины такого явления, как низкий уровень орфографической грамотности, чтобы принять меры по улучшению положения.

Характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе, приводятся нами в Приложении 1.

Профессором М.Р. Львовым [35] выделены шесть этапов решения школьником орфографической задачи:

- 1) найти орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид (проверяемое написание или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится), вспомнить правило;
- 3) вспомнить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;
- 4) определить «шаги», ступени решения, их последовательность (алгоритм решения задачи);
- 5) решить задачу (выполнить последовательные действия соответственно алгоритму);
- 6) написать слово по результатам решения задачи и осуществить в более обобщенном виде те же этапы.

В целях быстрого и безошибочного применения правил требуется еще одно условие: дети должны владеть приемами умственной работы. Правило будет применяться учащимся успешно, если он смог сделать «открытие» для себя приема умственной работы, соответствующего правилу или группе правил.

В этом отношении процесс усвоения понятий и применения их при решении учебных задач развивает концепция интериоризации П.Я.Гальперина [15]. Согласно данной теории, умственные действия

основываются на внешних предметных действиях, а затем углубляются в рамках речевых действий, проходят некоторые последовательные сокращения и обобщения и превращаются во внутренние действия. Ключевым моментом в этом процессе является моделирование внутренних отношений рассматриваемых явлений.

Таким образом, моделирование является неотъемлемой и очень важной частью учебной деятельности. Модели в обучении необходимы для того, чтобы задать выделенным общим свойствам материализованную форму, облегчающую дальнейшее преобразование изучаемого объекта. Эффективная учебная деятельность невозможна без моделирования способов решения в разнообразных формах – графической, знаковой или буквенной.

Моделирование объектов изучения способствует фиксации существенных особенностей изучаемых орфографических явлений, активизирует творческую деятельность обучающихся. Благодаря процессам моделирования возникает устойчивая мотивация в учении, в моделях отражается предметная сторона учебной деятельности.

Назовем некоторые методики, разработанные С. Савиновым и применяемые на уроках русского языка в начальной школе с этой целью [54, С.201]:

- письмо под диктовку;
- определение орфограмм на слух и выделение их в тексте;
- списывание текста и выделение орфограммы;
- исправление текста с ошибками;
- написание текста с пропуском букв в местах орфограмм;
- классификация слов в соответствии с орфограммами;
- выбор из текста слов с заданной орфограммой;
- вставка пропущенных букв в места орфограмм.

Здесь следует отметить, что орфографический навык как умение полезен в том случае, если он развит на уровне чутья, если он существует не просто в виде развернутого способа определения орфограммы. Дети,

знающие орфограммы, воспроизводящие правило работы с ними, не всегда действительно грамотны, зачастую они допускают достаточно большое количество ошибок. Любой педагог встречался в своей практике с детьми, которые могут правильно поставить ударение, выделить корень слова, даже определить слабую позицию гласного, назвать часть слова, в которой он находится, определить необходимый способ проверки и, наконец, правильно написать букву. Но всё это не будет являться навыком и зоркостью, потому что на письме этот ребёнок не руководствуется данными знаниями и допускает ошибки в соответствующей орфограмме.

Эффективности позволяет достигать упражнение на поиск орфограмм в «чистом» тексте. В данном случае ребёнку предлагаются карточки с заданиями для индивидуальной работы, чем соблюдается принцип индивидуализации учебного процесса и одно из важнейших его условий – выбор. Дети различны в своих предпочтениях: одних привлекает сама форма материала, других заинтересовывает содержание текстов, а третьих – облегченность либо загруженность текстов, иногда – виды заданий. Такая работа с карточками по выбору дает педагогу возможность разглядеть индивидуальные особенности и стили детей, персонально учитывать даваемый объем работы, позволяет целенаправленно отрабатывать конкретный материал, который необходим определенному ученику.

В таком случае должна ставиться специальная задача отбора текстов для карточек. Принципы этого подбора следующие:

- 1) материал должен не только напрямую, но и на подсознательном уровне способствовать усвоению орфограмм. Поэтому можно наполнить его родственными словами, словами-антонимами или словами одного семантического поля (например, при отработки орфограммы на правописание гласного в названиях птиц «воробьи, вороны, сороки, соловьи» использовать текст о том, как эти птицы покупали очки и теперь они «в очках» – два «О» в корне слова);

2) привлекательность текста по содержанию: могут быть тексты юмористического плана, занимательные истории о правописании, тематика для детей данного возраста (о животных, космосе и др.)

Разнообразие в выборе карточек с заданиями позволяет включить в работу как можно большее число детей с самыми разными уровнями знаний и способами реагирования на учебный материал.

Существенным недостатком, по мнению Н. Н. Алгазиной, в процессе работы является обязательное участие учителя в работе ученика. После выполнения задания дети вынуждены ожидать, когда учитель проверит их работу и оценит её. В силу отдаления этапа оценивания и в силу возрастных психологических особенностей ребенок, возможно, будет относиться к работе с карточкой как к самодостаточной. Его интерес к делу уже утрачен по завершении задания, он испытывает удовлетворение от его выполнения и даже может избегать проверки и оценивания. Особенно это заметно учителю в момент получения детьми своих рабочих тетрадей после проверки. Они замечают отметку, реагируют на наличие записи, но почти не обращают внимания на содержание исправлений: их они мало интересуют.

Тем не менее карточки позволяют преодолеть и эту трудность. Они позволяют развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами, самостоятельно проверяя результат работы, т. е. дают возможность видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия. Если же ребенок не способен обнаружить заданные орфограммы, у него есть «подсказка»: приложив проверочный лист, он может увидеть результат, а затем выполнить работу вновь. Эта функция карточки-самоучителя особенно важна для медлительных и болезненно реагирующих на свои ошибки детей.

Рассмотрим с этой точки зрения три ведущих правила нашей орфографии:

- безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова;

- «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными;

- мягкость согласного перед мягким согласным обозначается только в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова.

Эти три правила по сути можно обобщить на фонематическом основании: необходимо проверять вариант фонемы ее основной реализацией, которая дана в сильной позиции. Ценной в работе педагога, на наш взгляд, является способность показать младшему школьнику основной закон русского письма (в самом общем виде) еще до того, как он научится делить слова по составу и познает основные законы грамматики.

Также в пользу фонематического принципа свидетельствует М.М. Разумовская [48], которая говорит о том, что у школьника возникают необходимые мотивы для изучения правил именно в ситуации «орфографического затруднения». Поставив вопрос о написании буквы в словах в_да, в_дичка, в_дяной, педагог тем самым предваряет работу над правилом правописания безударных гласных в корне слова, мотивируя учеников на решение заданного вопроса.

Таким образом, имеются большие возможности для создания у детей необходимой учебной мотивации в формировании орфографической зоркости. При этом ставятся не только орфографические задачи, но и введение фонематического подхода вооружает учеников общим способом их решения. Ведь если проанализировать действия, которые выполняются при руководстве тремя главными правилами правописания, то можно констатировать, что они представлены последовательностью одних и тех же операций, а именно:

- 1) выделение орфограммы (нахождение звука в слабой позиции);
- 2) выяснение, в какой части слова находится данная орфограмма;
- 3) подбор иных слов, имеющих в своем составе ту же морфему;

4) выделение среди подобранных слов того, в котором нужный звук находится в сильной позиции;

5) обозначение звука в слабой позиции той же буквой, которой обозначается звук в сильной позиции [54,с.174].

Подытоживая обзор литературы по вопросу о педагогических условиях формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка, можно утверждать, что необходима постоянная планомерная работа, чтобы добиться результатов в формировании прочных навыков безошибочного письма. Надо научить, в первую очередь, детей слышать звуки, определять их количество в слогах, затем в словах, научить различать гласные и согласные, ударные и безударные.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Необходимым условием и составной частью в деле формирования эффективного и прочного орфографического навыка выступает орфографическая зоркость.

2. Умение находить орфограммы, определять их по типу возможно сформировать, основываясь на понятии «орфограмма» и всех ее опознавательных признаках.

3. Следует признать фонематический принцип как ведущий принцип современной русской орфографии, обеспечивающий усвоение учащимися опознавательных признаков орфограмм путем сопоставления звуков сильной и слабой позиции, орфограммы и состава слова, части речи и члена предложения.

С целью успешного развития орфографических навыков младших школьников признаются необходимыми следующие условия, предложенные А. А. Штецом:

1) мотивация орфографического действия для реализации коммуникативной направленности письменной речи;

2) пропедевтическая работа по орфографии в период обучения грамоте в целях развития теоретического мышления школьников;

- 3) моделирование орфографического явления и орфографического действия для создания ориентировочной основы деятельности;
- 4) формирование личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка;
- 5) организация творческой работы с целью развития познавательной активности младших школьников при изучении правописания.

Таким образом, для формирования полноценного и прочного орфографического навыка необходимым условием является развитие орфографической зоркости. Данное качество заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Исследование уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

В опытно-экспериментальную часть нашего исследования входили следующие этапы:

1. Констатирующий эксперимент – предполагал выявление уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников.

2. Формирующий эксперимент – был нацелен на разработку и реализацию педагогических условий организации обучения на уроках русского языка, что способствовало бы формированию орфографических навыков у детей младшего школьного возраста.

3. Контрольный эксперимент – представлял собой обработку и интерпретацию экспериментальных данных, проведение сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов, уточнение теоретических и практических выводов, оформление результатов исследования; подтверждение достоверности, доказательности, разработанности теоретических положений и результатов апробированных методических рекомендаций.

Базой исследования стали два третьих класса ГБОУ ООШ п. Сборный. В каждом классе – 20 человек.

В цели констатирующего эксперимента входило выявление уровня сформированности орфографических навыков у учащихся, а также анализ типичных ошибок и определение путей их устранения.

Перейдём к анализу констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Для констатирующего этапа нами был выбран деятельностный критерий и определены показатели, которые мы адаптировали непосредственно к нашему исследованию.

Необходимо объяснить причины выбора деятельностного критерия. Они кроются в том факте, что именно данный критерий связан с реализацией деятельности, формированием функциональных систем действий. Кроме того, он особым образом связан с функциональным составом формируемых умений.

Таблица 1 - Показатели оценки уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

Показатели	Методики определения
Уровень орфографической грамотности	Методика оценки усвоения орфограмм Н.В. Зайцева
Уровень орфографической зоркости	Орфографический диктант
Уровень орфографического самоконтроля	Текст с ошибками для исправления

В целях определения уровня усвоения орфограмм младшими школьниками нами была использована методика по оценке усвоения орфограмм Н.В. Зайцева [60].

В качестве результирующего признака была выбрана частота появления ошибок при написании слов на заданную орфограмму. В том случае, когда в тексте встречалось 30 слов на заданную орфограмму, а учеником сделано 5 ошибок, мы принимали частоту появления ошибок как $5 : 30 = 0,167$. По нашему предположению, после проведения серии упражнений эта частота должна снизиться, чему, по идее, будет способствовать работа, проведенная на этапе формирования.

Мы предлагали детям словарные диктанты на заданную орфограмму и текст, содержащий определенное количество слов на эту орфограмму, или словарный диктант, содержащий по несколько слов на определенное количество орфограмм (чтобы сопоставить уровень усвоения различных орфограмм).

Тест на уровень усвоения орфограмм Н.В.Зайцева.

Мы предложили детям текст, в котором были представлены следующие орфограммы: правописание безударных гласных в корне слова, мягкий знак в конце и середине слова и сочетания ЧК, ЧН, ЧТ и т.д. Всего в тексте содержалось 5 слов на каждую орфограмму (Приложение 2).

По окончании анализа результатов работ детей нами было определено три уровня орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню сформированности орфографической грамотности мы отнесли детей, которые не допустили ни одной ошибки или допустили одну ошибку. Средний уровень предусматривает наличие не более трех ошибок в тексте, низкий уровень – наличие 5 и более ошибок.

Тест бы проведен нами в контрольной и экспериментальной группах, в результате, нами были получены следующие результаты.

В ЭГ высокий уровень орфографической грамотности был выявлен у 4 человек (20%), самый лучший результат у Златы Р.- частота появления ошибок = 0, у Коли М. - 0,028, у Марины З. и Леши Т. частота появления ошибок равна 0,057; средний уровень у 9 человек (45%), у Васи Т., Кости Ю., Матвея Л. и Вовы Р. частота появления ошибок равна 0,085, у Пети Л., Ирины Л., Артема К., Олеси М. и Нади К. - 0,114; и низкий уровень у 7 человек (35%), у Ульяны С. и Маши К. частота появления ошибок равна 0,142, у Армена З. - 0,171, у Артура К. и Лиды Ч.-0,2, самые худшие результаты у Стаса И.- 0,257 и Унана А.- 0,314.

Если оценить уровень орфографической грамотности экспериментального класса, то возможен вывод о том, что преобладающим уровнем является средний, представленный практически половиной класса – 45%, на втором месте низкий зафиксированный у 35%, на последнем уровне высокий, отмеченный у 20%.

В КГ высокий уровень орфографической грамотности мы констатировали у 3 человек (15%) Вика К. -0, Никита Ф. и Валерия Р. -0,028 (ошибки в словах «восковой» и «пастбище»), средний уровень у 10 человек (50%) и низкий уровень у 7 человек (35%), самый худший результат у

Ильнур А. и Димы Ч. -0,285. Чаще всего дети допускали ошибки в таких словах, как «объединение», «сноб», «яростная атака», «малыш», «птенчик», «ночка».

Оценивая показатели орфографической грамотности контрольного класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим по орфографической грамотности является средний уровень, представленный (50%). На втором месте – низкий уровень 35%, высокий уровень отмечен у 15%. (Приложение 3)

Обобщенные данные по результатам проведенного теста, направленного на выявление уровня сформированности орфографической грамотности младших школьников, представлены на рисунке 1.

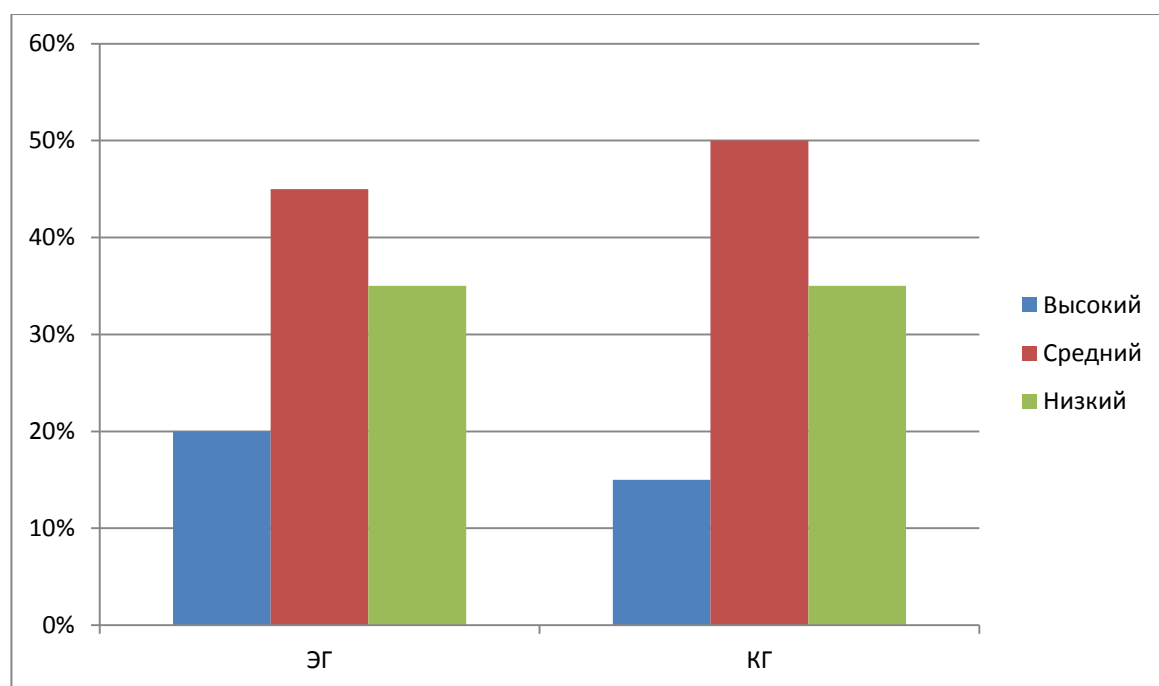


Рис.1 Уровень сформированности орфографической грамотности у младших школьников.

Исследование уровня орфографической грамотности показало, что в контрольном и экспериментальном классах он примерно одинаков и не очень высок, т. е. при отсутствии специальной работы по формированию

орфографической грамотности младшие школьники мало отличаются в своих умениях и навыке.

По результатам качественного анализа написания теста мы выявили те орфограммы, которые вызывали наибольшее затруднение у школьников. В экспериментальном и контрольном классах можно отметить, что наибольшее количество ошибок было допущено учениками в следующих орфограммах: написание безударных гласных в корне слова (лесник, моряк, пятнистый), определение слов с Ъ знаком, обозначающим мягкость, и Ь,Ъ знаками разделительными (обращение, объединение поднебесье). Многие ученики затруднялись в определении непроизносимых согласных (солнце, пастбище, чувство).

Таким образом, на основе полученных результатов мы сделали вывод, что возможной причиной ошибок может быть незнание правил, а также несформированный навык орфографического самоконтроля.

Для выявления уровня сформированности орфографической зоркости у учеников КГ и ЭГ был проведен диктант №1 (Приложение 4).

Критерии оценивания диктанта:

Высокий уровень - ученики, получившие оценку «5»;

Средний уровень - ученики, получившие оценку «4» и «3»;

Низкий уровень - ученики, получившие оценку «2»;

Результаты данного диктанта занесены в таблицу 2.

Таблица 2 – Уровень сформированности орфографической зоркости к младших школьников на констатирующем этапе

Уровни	ЭГ		КГ	
	Абсолют.число	%	Абсолют.число	%
Высокий	4	20	3	15
Средний	14	70	13	65
Низкий	2	10	4	20

Экран грамотности представлен в Приложении 5.

Можно отметить, что средний балл не очень высокий, но удовлетворительный, а качество знаний выше среднего. Самыми слабоуспевающими учениками ЭГ были Унан А. - в его работе 10 ошибок, Стас И. - 9 ошибок.

Самыми распространенными ошибками в ЭГ были:

- безударная гласная в корне слова – 22 ошибки – 40,7%;
- пропуск буквы, слога – 6 ошибок – 11,1%;
- написание словарных слов – 12 ошибок – 22,3%;
- падежные и родовые окончания имен прилагательных – 8 ошибок – 14,8%;
- другие ошибки – 6 ошибок – 11,1%;

Всего учащимися ЭГ допущено 54 ошибки (Приложение 8).

Мы предположили, что причинами недостаточного владения орфографией являются следующие: низкая мотивация к учению, рассеянность внимания, незнание правил, неумение их применять, бесконтрольность за успеваемостью детей со стороны родителей.

Для проверки уровня сформированности орфографического самоконтроля нами был выбран текст с ошибками (Приложение 6).

Результаты данной работы нацелены на то, чтобы понять, насколько удачно дети контролируют написание орфограмм, а также на какие орфограммы нам следует обратить особое внимание, какие орфограммы детьми усвоены недостаточно.

Как показатель сформированности орфографического самоконтроля мы учитывали количество неисправленных детьми ошибок в тексте.

На основе полученных данных мы определили следующие уровни автоматизма в орфографических действиях детей:

Высокий уровень - не исправлено менее 2 ошибок.

Средний уровень - не исправлено менее 5 ошибок.

Низкий уровень - не исправлено более 6 ошибок.

Результаты в ЭГ:

Высокий уровень орфографического самоконтроля выявлен у 4 (20%) детей: Злата Р. исправила все ошибки, Коля М. и Марина З. не увидели по одной ошибки в слове «прелестНую», Леша Т. не смог исправить две ошибки также в словах с непроизносимой согласной.

Средний уровень орфографического самоконтроля выявлен у 10 (50%) учеников. Вася Т., Костя Ю, Матвей Л., Вова Р. и Ирина Л. не смогли исправить по три ошибки в тексте (в основ в словах «вОкруг», «окресТность», «прелесТная», «солНца»), Петя Л., Артем К. не увидели по четыре ошибки, Олеся М. и Надя К. не увидели орфограммы в пяти словах.

Низкий уровень орфографического самоконтроля - у 6 (30%) учащихся. Ульяна С., Маша К., Артур К. не исправили по 6 ошибок, Лида Ч.- 7 ошибок, Армен З. не исправил 8 ошибок, Унан А.- 10 и Стас И. -12.(Рис.3).

Результаты диагностики орфографического самоконтроля в КГ на констатирующем этапе таковы:

Высокий уровень орфографического самоконтроля у 3 (15%) учащихся.

Средний уровень орфографического самоконтроля у 10 (50%) учащихся.

Низкий уровень орфографического самоконтроля у 7 (35%) учащихся (Рис.3).

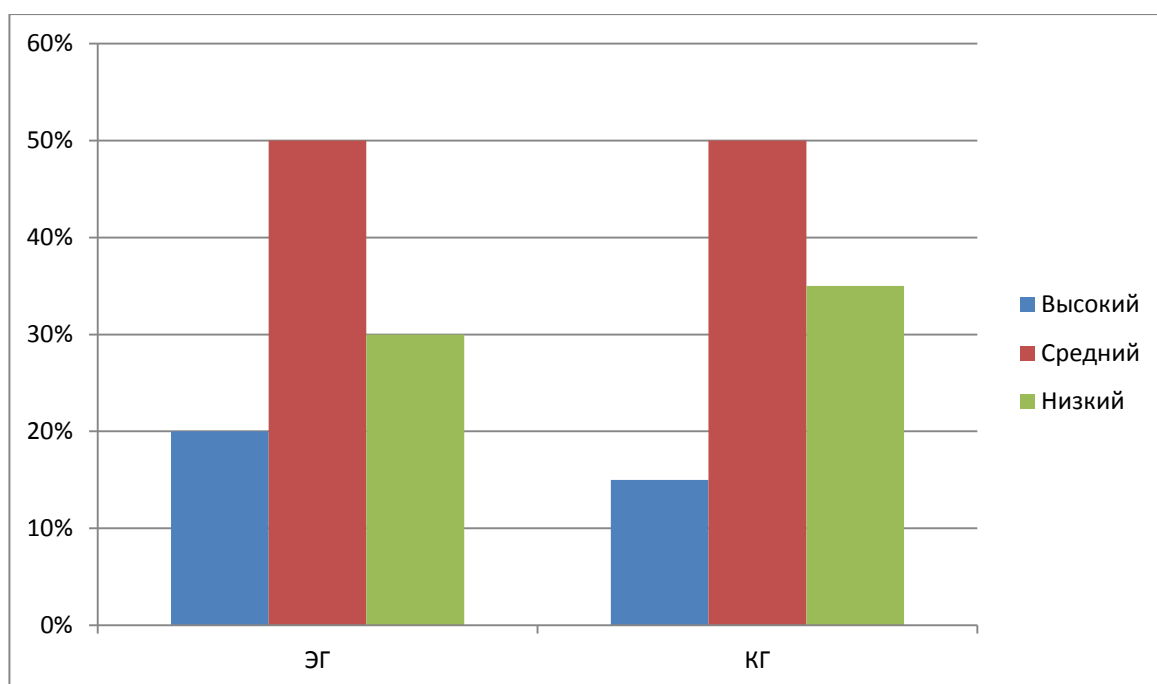


Рис.2 Уровень орфографического самоконтроля у учеников ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Мы выдвинули предположение, что причинами недостаточного владения орфографией являлись следующие: рассеянность внимания, низкая мотивация к учению, незнание правил и неумение их применять, бесконтрольность за успеваемостью детей со стороны родителей.

Нами сделан вывод о том, что учащиеся слабо владеют орфографическими навыками, их уровень знаний невысокий. Следовательно, необходима помощь педагога в деле успешного формирования данного качества. Эта помощь должна быть направлена на заинтересованность детей и разнообразие методических приёмов в подаче знаний на уроках русского языка. Ребятам необходимо вовлечь в активную работу по формированию орфографических навыков.

Обобщающие данные констатирующего этапа исследования занесены в таблицу в Приложении 11.

2.2 Реализация экспериментальной методики, направленной на формирование орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

Цель настоящего этапа исследования заключалась в разработке и реализации педагогических условий организации обучения на уроках русского языка. Предложенные нами условия, по нашему мнению, будут способствовать формированию орфографических навыков у детей младшего школьного возраста.

Главные задачи, которые стояли на этапе формирующего эксперимента:

1. Раскрыть значения любых изучаемых слов.
2. Научить находить и распознавать орфограммы в слове.
3. Приобщать детей к самостоятельной работе над ошибками.
4. Развивать у детей память, внимание.
5. Расширять словарный запас.
6. Развивать положительные мотивации к занятиям по орфографии на уроках русского языка.

Формулировка правил осуществлялась с опорой на ключевые слова. Во избежание излишнего напряжения памяти слабоуспевающих учеников требованием запомнить мы прибегали к повторению в течение шести дней, что приводило к прочному запоминанию. Чтобы ребенок смог применить правило, ему необходимо овладеть целым рядом умений. Здесь требуется умение различать грамматические признаки слов, части слова и звуки русской речи. Главное же умение заключается в способности видеть «опасные места» с орфографической точки зрения, требующие применения правил.

Для того чтобы ученики лучше усваивали материал на уроках русского языка, нами использовались различные планы, памятки, алгоритмы, модели правил. На наш взгляд, они приносят несомненную пользу. Кроме всего

прочего, алгоритмы-памятки помогали учащимся развить навык самопроверки.

Алгоритм – это «инструкция», которая предписывает операции и их последовательность с целью применения соответствующего правила.

Например, мы с детьми составили алгоритм объяснения безударного гласного (для решения орфографической задачи в данном случае берётся слово «разредить») (Приложение 7а).

Постоянно проводилась оценка домашней работы и любой другой работы в паре. Для успешного выполнения домашней работы была составлена памятка «Как выполнить домашнее задание по русскому языку», а для родителей была разработана инструкция по организации домашнего задания и контролю за его выполнением (Приложение 7б). Все эти виды работы способствовали закреплению материала и развитию навыка контроля за его выполнением.

Для развития орфографического самоконтроля была так же составлена памятка (Приложение 7в).

Обратим внимание на два ключевых момента в данной памятке. Первый – пиши с «окошком» (осознанный сигнал) и второй – «проверь». Как видим, первый шаг направлен на нахождение ошибок, а следующий шаг самопроверки – на поиск орфографических ошибок. Последний сигнал нацеливает школьников на осуществление итогового самоконтроля.

Необходимо обратить внимание на то, что детей нужно не только научить, но и приучить их осуществлять самопроверку. Только в этом случае можно будет рассчитывать, что выработанная привычка с сознанием дела контролировать правильность письма обеспечит в дальнейшем способность находить и исправлять ошибочные написания, а также предупреждать их появление.

Но если ошибка все же появилась и не была замечена учеником, необходимо подумать над ее исправлением. Авторы учебника «К тайнам

нашего языка» считают, что исправление ошибок в детских работах должно быть обучающим.

Традиционный способ исправления ошибок – зачеркивание неверного написания и его исправление – не соответствует воспитанию у детей осознанного критического отношения к своим ошибкам. Если учитель находит за ученика орфограмму, определяет ее тип, выбирает и надписывает верную букву в соответствии с предписаниями правила, то это не способствует обучению школьника. Ученик сам должен осуществить все эти действия, а учитель только может мотивировать его на подобные действия.

Именно в силу своей функции памятка приобретает универсальный характер: она пригодна для работы над ошибками на любое правило.

Организация работы над ошибками на уроке.

В целях эффективности самоконтроля и его осознанности учеником необходимо обеспечить его мотивацию. До сознания школьников надо донести мысль о том, если они хотят, чтобы запись их была понятна, нужно уметь писать без ошибок и избегать описок.

Для организации формирования способности к самоконтролю следует учитывать следующие факторы:

1. Приучать младших школьников контролировать не только результат, но и ход орфографического действия. Результат самоконтроля по ходу письма проверяется в «окошках» на месте пропущенных орфограмм.

2. Учить детей осуществлять все действия, из которых складывается процесс итогового орфографического самоконтроля:

- а) выявлять все орфограммы записанного текста;
- б) определять разновидности орфограмм;
- в) отграничивать написания, в правильности которых ребёнок уверен, от тех, которые вызывают у него сомнение;
- г) применять правила к сомнительным написаниям;
- д) исправлять в случае необходимости.

4. Необходимо не только научить детей, но и приучить осуществлять названные действия. Для этого предназначены специальные памятки. По их предписаниям школьники на каждом уроке практикуются в выполнении операций, в результате этого формируется умение осознанно контролировать правильность написанного.

5. Выбирать специальный способ показа ошибок, не ограничиваться только исправлением – это повысит обучающий эффект работы над ошибками.

С учетом этих положений возможно успешное формирование способности к самоконтролю, без которого не может быть полноценного орфографического умения.

Таким образом, на данном этапе мы сосредоточили внимание на необходимых условиях для успешной выработки грамотного письма. Это знание правил орфографии, разнообразие видов работ, применение занимательного материала и самоконтроль на уроках русского языка.

Первым блоком было составлено тематическое планирование, включающее 15 уроков. Оно было направлено на закрепление материала по темам «Правописание буквосочетаний жи–ши, ча–ща, чу–щу» и «Правописание букв ь и ъ» на уроках русского языка (по учебнику «Русский язык» для 3–ого класса, авт. Р.Н. Бунеев, Е.В.Бунеева, О.В.Пронина). При составлении тематического планирования нами были использованы различные виды упражнений: комментированное письмо, орфографическое проговаривание, зрительный диктант, выборочное списывание, сигнальные карточки, графическое обозначение орфограмм, списывание, диктант с самопроверкой, моделирование (Приложение 8).

Тексты и задания упражнений представлены в Приложении 9.

На комбинированных уроках мы использовали в процессе комментированного письма орфографический разбор упражнений. Комментированное письмо строится на основе проговаривания по слогам, мы же предлагали учащимся не просто проговаривать предложенные слова и

предложения, но обосновывать их написание правилами, подбором проверочных слов.

Например,

«На высокой грядке

Выросла отгадка.

– Я круглая! Я гладкая!

Я смуглая! Я сладкая!»

- Спишите, вставляя пропущенные буквы, объясните написание слов.

На какие вопросы отвечают слова, которые? (Грядка – гряда, отгадка – отгадывай, сладкая – сладенькая, гладкая – гладенькая.)

Очень важно, чтобы все дети работали одновременно с комментатором. Не должно быть отставания или забега вперёд. Сначала предлагается комментировать сильным ученикам, затем постепенно включаются и все остальные. Этот вид письма был направлен на развитие внимания к слову, его значению, на сообразительность, речь, фонематический слух, мышление.

Приведем примерный план орфографического разбора, который проводится на достаточно насыщенном в орфографическом отношении тексте:

1. Даются орфограммы, которые учащиеся должны отыскать в тексте (мыло душистое, полотенце пушистое). Орфограммы можно выделить и назвать, можно их подчеркнуть, если работа идет по тетради, можно отметить точками или выписать в тетрадь, если работа ведётся по печатному тексту.

2. Ученики обозначают орфограммы, после чего формулируют правила, сопоставляют данное написание с другими уже разобранными на уроке, проводят аналогии.

Следующий блок был посвящен работе над непроверяемыми написаниями, при этом постоянно выполнялись упражнения на закрепление правил из первого блока.

Учащиеся начальных классов должны запомнить большое количество слов с непроверяемыми гласными. Одной из наиболее сложных задач для учителя является потребность научить ребенка писать эти слова без ошибок.

Педагоги знают, что чем больше ребёнок пишет, тем прочнее становятся его навыки. Это непосредственным образом относится к непроверяемым написаниям.

Приведем пример изучения словарных слов в классе. В течение года изучаемые слова с непроверяемыми гласными следующие:

арбуз	каникулы	морковь
Беларусь	карандаш	мороз
белорусский	картофель	огород
берёза	магазин	ребята
вагон	маленький	Родина
вчера	медведь	соловей
город	месяц	учитель
заяц	молоко	

Карточки по образцу были напечатаны для каждого ученика.

Используя их, мы работали над одной группой слов (5-6 слов) две недели. Знакомя с новыми словами в первый день, использовали картинный словарь. На второй день дети выписывали слова на кальке по трафарету. Третий день – списывали с доски слов с пропущенной безударной гласной и комментировали их. Обозначали дети пропущенную букву поднятием сигнальной карточки-буквы. На четвёртом уроке дети писали слова под диктовку, затем проверяли их сами и друг у друга (самопроверка и взаимопроверка). Пятый день – проверка усвоения написания этих слов. Дети писали или картинный диктант, или слова под диктовку, или же мы использовали перфокарты, на которых были помещены слова с пропущенной буквой.

Например:

М_ДВЕДЬ – Р_БЯТА

ЗА_Ц – Б_РЁЗА

МЕС_Ц – БЕЛ_РУС

На изучение любого словарного слова мы предлагали различные задания на запоминание и выработку безошибочного непроверяемого написания слова.

Приведем образец заданий на запоминание словарного слова «картофель»:

1. Что такое картофель? (Овощ с клубнями, богатыми крахмалом)
2. Подберите родственные слова к слову «картофель».
(Картофелина, картофельный, картошка, картошечка.)
3. Найдите родственные слова в тексте, выделите в них корень, подчеркните безударные гласные.

Урожай

У нас в огороде уродился богатый урожай картофеля. Дедушка взял большую картофелину, положил её на ладонь и сказал:

- Посмотри, какая большая картофелина! Сварим из неё картофельный суп.

4. Прочитайте. Вставьте пропущенные буквы:

К..ртошечка, к..ртошечка,

Урожай богатый,

Вкусную к..ртошечку

Любят все ребята.

Мы возьмём ведёрки

Да и в путь-доро..ку.

Школьники п..могут

Вык..пать карто..ку.

5. Подберите и запишите подходящие по смыслу слова-признаки:

(Какое?) _____ пюре.

(Какой?) _____ салат.

(Какие?) _____ олады.

Для закрепления тем о предметах, признаках предметов и действий предметов к учащимся была обращена просьба: разбить 3 колонки в тетрадях и указать соответствующие вопросы к ним: Кто? – Что? – Какой? – Какая?

В первый столбик записывать нужно было словарные слова, которые указывают на живые предметы (заяц, учитель), во второй столбик – неживые (месяц, Родина, каникулы), а в третий – слова, обозначающие признаки предметов (маленький). Такой особенный словарный диктант насчитывал не более 8 слов. Таким образом, проверялось правильное запоминание и написание словарных слов, а также определялся уровень понимания изученного учебного материала.

Мы использовали следующие приемы в целях повторения:

- писали слова на кальке, по трафарету (самостоятельно или с комментированием);
- читали слова с таблицы, деля на слоги (читать так, как пишем);
- детям предлагалось услышать в предложении словарное слово и повторить его так, как пишем (индивидуально и хором);
- проводили устный картинный диктант: прочесть слово так, как написали, поднимая карточку с гласной буквой;
- дети читали слово хором слово, затем оно убиралось и оставалась картинка, после чего школьники записывали слово самостоятельно или с комментированием (зрительный диктант).

Дети предпочитают, когда слова с непроверяемой гласной произносит их любимый герой сказки или любимая игрушка. В данном случае возможно применение игрового метода обучения. Он как возможен, так и необходим.

Например, дети любят такую игру:

- Незнайка допустил ошибки в словах. Сколько их? Дети нашептывают ответ на ухо учителю. Тот, кто назвал правильное количество ошибок, получает звание – «Мудрый кролик». Затем коллективно исправляют ошибки.

- Догадайся, какие это слова?

б. р. за, к. п. ст.

– Из слов убежали гласные, по оставшимся согласным буквам узнай и запиши слово: крндш, пнл.

– Ответ одним словом: «Шестой день недели (суббота). Перемещение воздушных масс (ветер)»

После того как изучены все группы слов, возможны такие задания:

1. Выпиши слова с сочетанием –оро-.
2. Выпиши слова, к которым можно подобрать имена девочек или мальчиков.
3. Выпиши слова с парной согласной на конце слова.
4. Выпиши слова с ударением на первом (втором, третьем) слоге.
5. Составь и запиши рассказ по опорным словам: ветер, мороз, коньки, суббота, весело, ребята.
6. Составь цепочку слов, где каждая последняя буква в слове является первой следующего слова.
7. Диктант-игра «Кто больше запомнил?». Дети читают по 2-3 слова цепочкой. Во время паузы записывают те слова, которые запомнили. Сравнивают, кто больше запомнил.

Работа по такой системе над словами с непроверяемыми написаниями нацелена на повышение орфографической грамотности учащихся, на качество знания этих слов. По нашему мнению, необходимо систематически проводить указанные виды работ. Только в этом случае можно надеяться на эффективное формирование у школьников орфографической зоркости. В процессе подобной работы дети учатся логически размышлять над написанием слов, правильно их сопоставлять, анализировать. В результате у школьников развивается память, наблюдательность, зоркость, мышление.

Третий блок упражнений был нацелен на изучение правил с безударной гласной в корне слова. При этом на уроке обязательно отводилось время

повторению: так закреплялся пройденный материал из предыдущих блоков упражнений.

Мы широко использовали прием сопоставления. Данный прием хорошо сочетается с методом наблюдения над языком при изучении материала. При сопоставлении ребёнок расширяет свой словарный запас, сознательно подходит к лексическому значению слова, совмещая эти процессы с механическим запоминанием.

Например, в слове волна гласный звук корня безударный может быть передан и буквой А, и буквой О (во/а/лна), на письме же допустимо только О. Для установления правильности написания этого слова мы с детьми подбирали родственные ему, опорные слова с «сомнительной» гласной под ударением и сопоставляли их с данным словом (волны, волн), где гласная находится в безударной позиции и в корне слова пишется О.

Нами проводился диктант «Запиши в тетрадь только гласную а или о». Это задание осуществлялось после предварительной подготовительной работы над правописанием слов с проверочными гласными.

Приведем вариант диктанта:

Будь внимателен, мой друг,
В словах есть безударный звук.

Нора, жара, дома, сосна -

Одна из гласных не ясна.

Вода, мосты, трава, глазок,

Гроза, дворы, роса, комок,

Оса, коса, моря, сова.

Проверить надо все слова!

Затем детям предлагалось проверить свою память: попытаться вспомнить слова из диктанта и записать их. Оценивалось, кто больше вспомнит. Время на выполнение задания давалось 2 минуты.

Мы учитывали отличительные признаки орфограммы на правописание безударных гласных в корне слова, на основе которых возможно определить

структуру этого правила. Так, в ходе изучения данного правила ученик должен:

- поставить в слове ударение;
- указать ударные и безударные гласные;
- найти корень слова;
- подобрать к слову родственные слова или изменить форму слова;
- выбрать нужное проверочное слово с ударной гласной в корне.

Приведем примеры упражнений и дидактических игр, которые были использованы в работе над правилом правописания безударных гласных (Приложение 10):

- 1) Дидактическая игра «Забей гол».
- 2) Игра «Волшебные яблочки».
- 3) «Дополни сам».
- 4) Загадки, пословицы, поговорки.

Таким образом, игра становится частью учебного процесса, эффективным средством развития орфографического навыка. Она способствует формированию фонематического восприятия слова, нацелена на обогащение ребёнка новыми знаниями, на активизацию мыслительной деятельности, внимания. Кроме всего прочего, игровая ситуация стимулирует речь, что способствует всецело формированию орфографической зоркости младшего школьника.

Всё это направлено на решение орфографических задач – одного из эффективных путей обучения орфографии. Подобный путь, без сомнения, должен принести оптимальные результаты.

2.3 Результат опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка

Цель этого этапа - проверить умение учащихся правильно писать слова с отработанными орфограммами. Оценивание проводилось по тем же критериям и показателям, что и в начале исследования с разницей в сложности представленных заданий, соответствующих требованиям для учащихся 3 –ого класса к концу года обучения.

Для повторного исследования уровня сформированности орфографической грамотности учащихся ЭГ и КГ был проведен тест на основе методики Н.В. Зайцева (Приложение 2).

После проведения повторного теста в контрольной и экспериментальной группах нами были получены следующие результаты:

В ЭГ высокий уровень орфографической грамотности у 11 человек (55%): у Златы Р., Леши Т. и Марины З. частота появления ошибок составила 0, у Коли М., Васи Т., Маши К., Вовы Р. - 0,028, у Пети Л., Ирины Л., Артема К. и Нади К. - 0,057; средний уровень у 7 человек (35%): у Олеси М., Матвея Л., Кости Ю. и Лиды Ч. частота появления ошибок составила 0,085, у Армена З., Ульяны С. и Артура К. - 0,114 и низкий уровень у 2 человек (10%): Унан А. - 0,142 и Стас И. - 0,171. Оценивая уровни орфографической грамотности экспериментального класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем на контрольном этапе исследования стал высокий - 55%, , на втором месте теперь средний уровень зафиксированный у 35%, на последнем уровне низкий, отмеченный только у 2 учеников 10%. Также стоит отметить, что качественный показатель низкого уровня у Унана А. вырос с 0,314 до 0,142, у Стаса И. с 0,257 до 0,171, что также свидетельствует в эффективности проведенной работы на формирующем этапе исследования (Приложение 3).

По результатам повторного тестирования КГ произошли незначительные изменения.

Высокий уровень у 4 человек (20%).

Средний уровень у 9 человек (45%).

Низкий уровень у 7 человек (35%) (Рис.4)

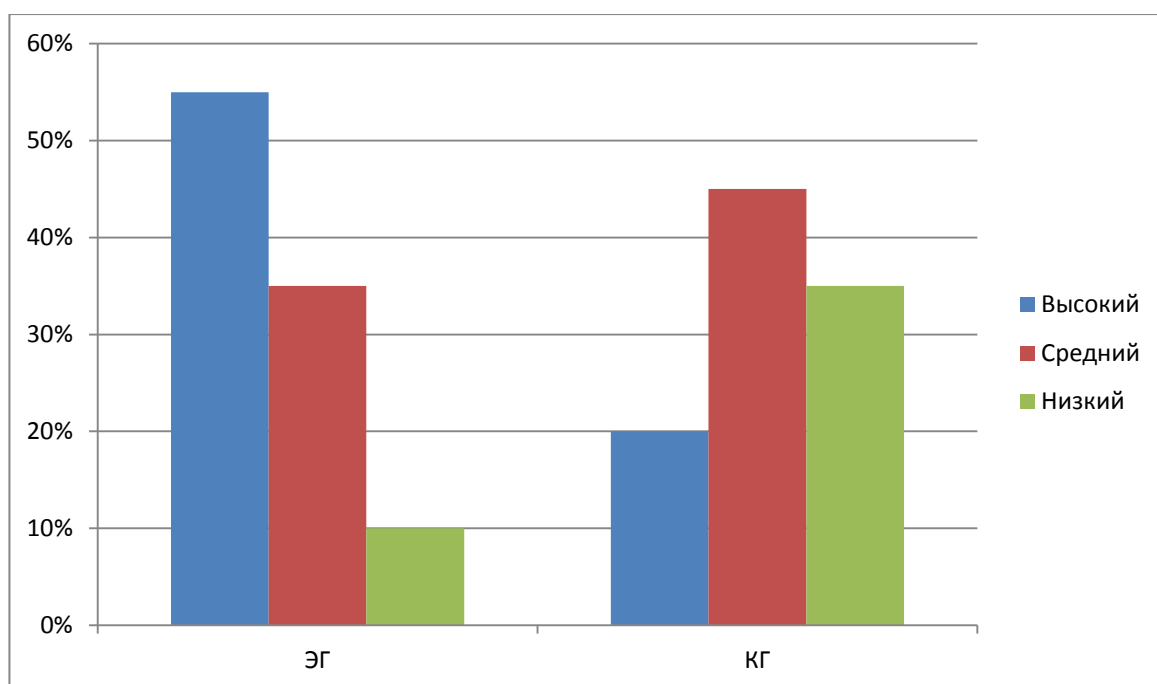


Рис.3 Уровень сформированности орфографической грамотности ЭГ и КГ на контрольном этапе.

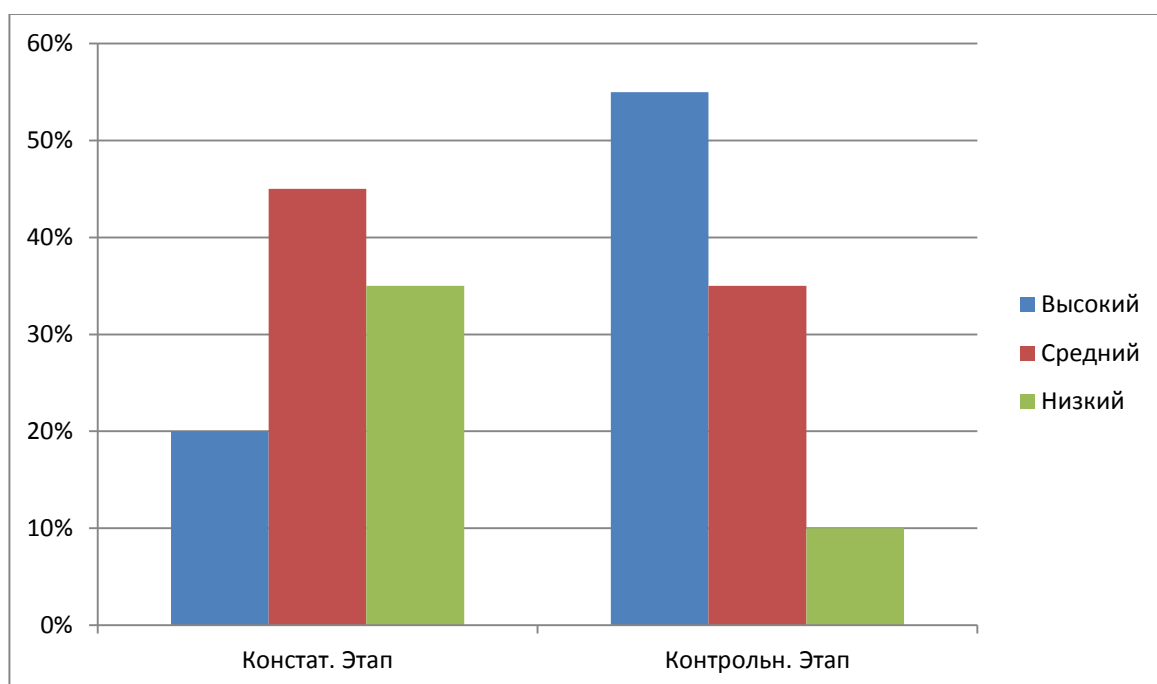


Рис. 4 Уровень сформированности орфографической грамотности учащихся ЭГ на констатирующем и контрольном этапе.

Для выявления уровня сформированности орфографической зоркости у учеников КГ и ЭГ был проведен повторный диктант №2 (Приложение 4).

Критерии оценивания диктанта остались теми же, что и на констатирующем этапе.

Результаты данного диктанта занесены в таблицу 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности орфографической зоркости к младших школьников на контрольном этапе

Уровни	ЭГ		КГ	
	Абсолют.число	%	Абсолют.число	%
Высокий	8	40	4	20
Средний	11	55	13	65
Низкий	1	5	3	15

Оценивая показатели исследования ЭГ и КГ, можно сделать вывод о том, что систематическое использование упражнений повлекло за собой повышение уровня орфографических навыков. Повысилась орфографическая зоркость, расширился словарный запас школьников, развился интеллект и появился интерес к урокам русского языка, в частности, к заданиям на орфографические правила.

Для оценки уровня орфографического самоконтроля на контрольном этапе ученикам был предложен текст с ошибками для исправления (Приложение 6).

По результатам повторной диагностики было выявлено:

Высокий уровень орфографического самоконтроля у 10 (50%) детей. Это - Злата Р., Коля М., Марина З., Леша Т., Вова Р., которые смогли исправить все ошибки в тексте, Вася Т., Костя Ю. - не увидели по одной ошибке, Ирина Л., Артем К., Матвей Л. не исправили две ошибки

Средний уровень орфографического самоконтроля у 9 (45%) учеников. Это- Петя Л., Ульяна С., Маша К. - не исправили три ошибки, Артур К., Лида Ч., Армен З., Олеся М. и Надя К. пропустили четыре орфографических ошибки в тексте, Стас И. не смог исправить пять ошибок.

Низкий уровень 1 (5%) учащегося ЭГ. Унан А. не смог исправить 7 ошибок, по сравнению с констатирующим этапом, где у данного ученика было 10 пропущенных ошибок, видна положительная динамика. (Рис.8)

По результатам повторной диагностики было выявлено, что качественных изменений в КГ не произошло (Рис.8).

Результаты диагностики уровня орфографического самоконтроля у учеников КГ на контрольном этапе:

Высокий уровень орфографического самоконтроля у 4 (20%) учащихся.

Средний уровень орфографического самоконтроля выявлен у 11 (55%) учащихся.

Низкий уровень орфографического самоконтроля у 5 (25%) учащихся.

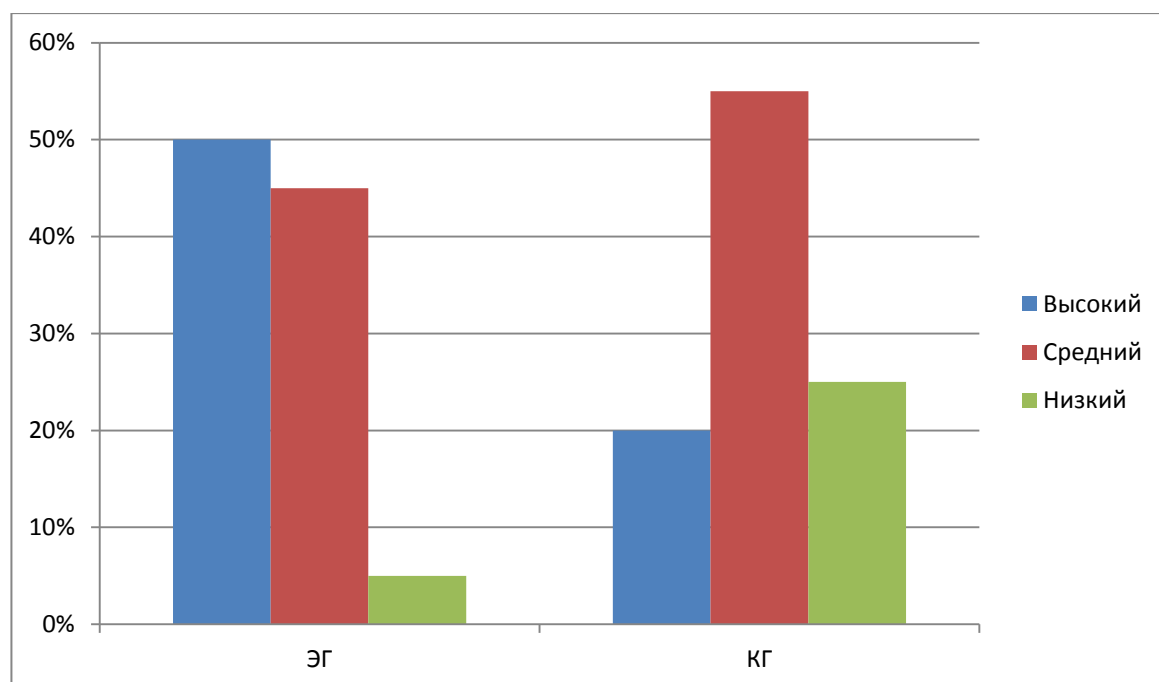


Рис.5 Уровень орфографического самоконтроля у учеников ЭГ и КГ на контрольном этапе.

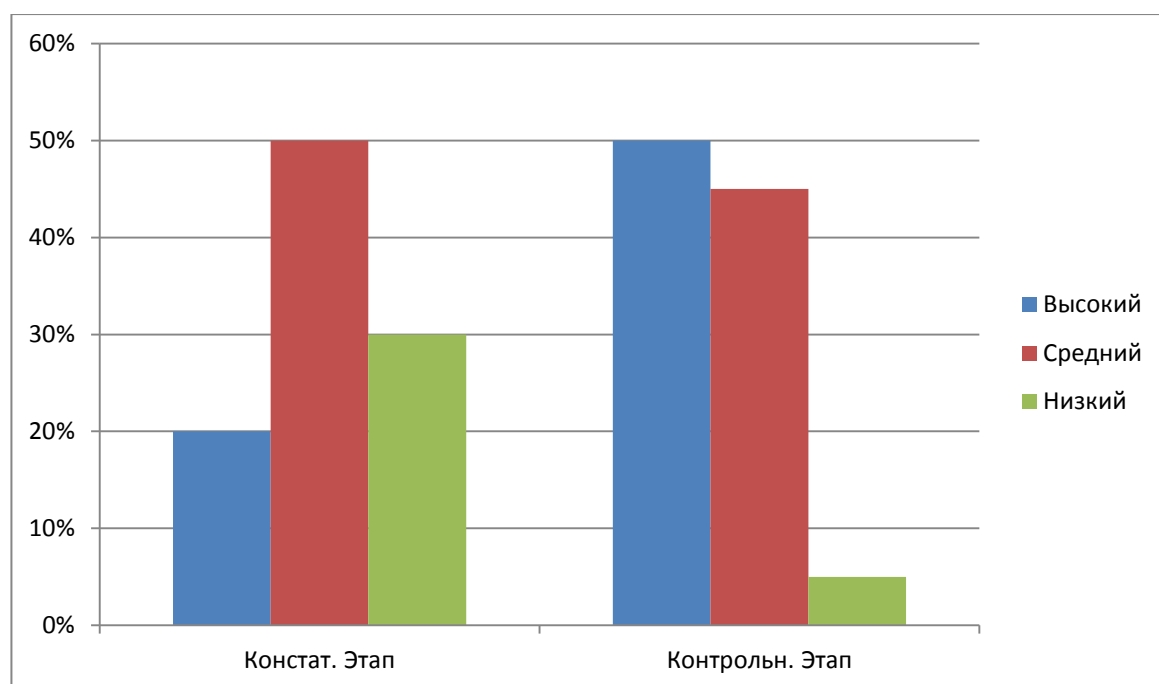


Рис.6 Уровень орфографического самоконтроля у учеников ЭГ на констатирующем и контрольном этапе.

Во время наблюдений за детьми в конце исследования было замечено, что дети стали более уверены в написании словарных слов, стали быстрее находить проверочные слова. Учащиеся умеют находить орфограммы при объяснении написания слов, развёрнуто комментируют их, при этом используют письменное комментирование подчёркиванием орфограмм, обозначением знаков проверки.

Анализ результатов проверочных работ, проведённых через определённые временные интервалы, позволяет увидеть небольшой, но стабильный рост грамотности учащихся.

Обобщающие данные контрольного этапа исследования занесены в таблицу в Приложении 11.

Заключение

Руководствуясь результатами нашего исследования, мы можем утверждать, что способность видеть орфограммы является необходимым условием в деле овладения орфографическими нормами. Чтобы ребёнок научился успешно применять правила, нужно научить его находить те места в тексте, которые подлежат применению этих правил. Следовательно, воспитание этой способности к орфографической зоркости у учащихся есть насущная необходимость.

Ученые говорят о том, что орфографические навыки формируются, развиваются постепенно в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других многочисленных упражнениях. Кроме того, для успешного развития орфографических навыков очень важно сформировать сознательный настрой самих учащихся на их выработку.

Анализ требований ФГОС НОО и учебно-методической литературы по русскому языку за третий класс позволил нам сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографических навыков на уроках русского языка. В то же время очевидно, что методика обучения орфографии в начальной школе несовершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости. Между тем, в традиционных и развивающих программах возможно отметить много положительного для формирования орфографических навыков учащихся:

1. Осознанное отношение к слову.
2. Развитие фонематического слуха.
3. Формирование представлений об орфограмме и ее опознавательных признаках.
4. Упражнения для выработки орфографической зоркости.

5. Использование дидактических средств для организации работы по формированию орфографической зоркости.

6. Специально организованное списывание.

7. Использование памяток для проведения работы над ошибками.

8. Графические и цифровые обозначения орфограмм.

9. Диагностика орфографической зоркости.

10. Систематическое включение УУД в процесс развития орфографической зоркости.

Это, безусловно, создает благоприятные условия для дальнейшего развития орфографических навыков и может эффективно использоваться в работе.

В нашем исследовании была поставлена цель – выявить и экспериментально проверить эффективность педагогических условий, которые способствуют формированию орфографических навыков у младших школьников на уроках русского языка. Поэтому нами была разработана система орфографических упражнений, направленных на решение одной из важнейших проблем, существующих в методике обучения русскому языку, - повышение уровня орфографической грамотности учащихся младших классов.

В ходе работы нами была создана система уроков с включением орфографических упражнений.

В результате анализа литературы мы пришли к следующим выводам:

1. Использование орфографических упражнений мотивирует грамотное письмо.

2. В уроки следует включать разнообразные виды орфографических заданий.

В дипломной работе раскрыта сущность таких понятий, как «психологические особенности младшего школьного возраста», «орфографическая зоркость», «орфографический навык».

В исследовании нами были использованы следующие методы: репродуктивный анализ литературы, наблюдение, сравнение, обобщение.

В соответствии с выводами можно отметить, что орфографические упражнения способствуют эффективному развитию навыка грамотного письма.

В ходе экспериментальной работы было доказано, что систематическая работа, основанная на использовании эффективных приемов и средств формирования орфографических навыков, может дать положительные результаты. Мы можем констатировать, что:

- учащиеся усвоили основные виды орфограмм и их опознавательные признаки;

- значительно повысился уровень сформированности орфографических навыков в классе, в котором применялась разработанная методика. В том классе, где занимались по обычной программе, результаты значительно ниже.

Следует отметить, что быстрота и прочность развития орфографических навыков находится в прямой и непосредственной зависимости от общего развития детей. Также необходимо уделять внимание в целях формирования орфографических навыков у детей и развитию их отдельных способностей: наблюдательности, внимания, памяти, воли, способности анализировать. Успех всей работы зависит от ряда условий, главными из которых являются:

- 1) неукоснительное планирование всей работы;
- 2) применение тренировочных упражнений с опорой на зрительные, рукодвигательные, слухоартикуляционные восприятия;
- 3) систематический и разносторонний характер работы по орфографии;
- 4) постоянный контроль за усвоением изученных орфограмм.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что орфографические упражнения влияют на развитие орфографических навыков.

Наш эксперимент дал положительный результат в силу соблюдения следующих условий:

- 1) тщательный отбор упражнений на орфограммы, которые вызывают трудность у учащихся;
- 2) создание благоприятного эмоционального психологического климата;
- 3) соблюдение определенной последовательности подачи различных видов упражнений;
- 4) систематическое выполнение орфографических упражнений;
- 5) постоянный контроль результатов;
- 6) использование алгоритмов для детей, у которых есть проблемы в орфографической грамотности.

Таким образом, сформулированная нами в начале работы гипотеза полностью подтвердилась.

Список использованной литературы

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. - М.: Просвещение, 1987. — 158 с.
2. Аристова, Т.А. Использование фонематического принципа при обучении грамотному письму / Т.А. Аристова // Начальная школа, 2012. - №1. - с.24.
3. Арямова, О. С. Лексико-семантическая работа в процессе обучения орфографии / О.С. Арямова // Начальная школа, 2004. -№8.- с. 55-60
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, под ред. О.Б. Иншакова. -Изд-во: В. Секачев, 2008.- 132 с.
5. Бакурина, Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/ Т.Н. Бакурина// Начальная школа. – 2013.- №2.-с.19
6. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. спец / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М. Р. Львов — М.: Academia, 2000. — 361 с.
7. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. — 2003. - № 8. - с. 32-39
8. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии. / Д. Н. Богоявленский — М.: Просвещение, 1966. - 352с.
9. Бондаренко, А.А. Парные звонкие и глухие согласные / А.А. Бондаренко // Начальная школа. –2006. -№9. - с. 13

10. Борисенко, И. Обучение младших школьников правописанию / И. В. Борисенко. - М.: Просвещение, 2014. -263 с.
11. Булохов, В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В. Я. Булохов// Начальная школа, 1991.- №1. - с. 16
12. Буркова, Т.В. Списывание и его виды в процессе обучения младших школьников грамматике и правописанию / Т. В. Буркова // Начальная школа, 2012. - №10. - с. 28 - 37.
13. Власенков, А.И. Методика обучения орфографии в школе / А.И. Власенков. -М.: «Русское слово», 2012. - 232с.
14. Волина, В.В. Веселая грамматика / В.В. Волина. - М.: Знание, 2011. - 247 с.
15. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 263 с.
16. Гизатуллина, Д.Х. Русский язык в играх, или когда учиться трудно / Д.Х. Гизатуллина. - СПб.: Литера, 2009. - 123 с.
17. Грабчикова, Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка/ Е.С. Грабчикова // Начальная школа. –2008.- №3.-с.22
18. Граник, Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. -М.: Просвещение, 2001.- 214 с.
19. Грушников, П.А. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах / П.А. Грушников. - М.: Просвещение, 2008. -197 с.
20. Ераткина, В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе. Научно-методические рекомендации для студентов / В.В. Ераткина. - Ряз. гос. пед. ун-т: РГПУ, 1995. -21с.
21. Жедек, П. С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения/ под ред. М. С. Соловейчик.- М.: 1993. - 556с.

22. Жедек, П.С. Пути совершенствования обучения орфографии / П.С. Жедек // Начальная школа. - 1990. - №10. - с.24-26.
23. Жедек, П.С., Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек, М.И.Тимченко // Начальная школа. - 1998. - №8. - с.67.
24. Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий / С.Ф. Жуйков. - М.: 1965. - 241 с.
25. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография / В.Ф. Иванова. - М.: Просвещение, 2011. - 321с.
26. Казанцева, Г.Н. Психодиагностика мотивации: методич. пособие / Г.Н. Казанцева. -Ижевск: Издат. Дом «Удм. ун-т», 2002.- 100с.
27. Канакина, В.П. Русский язык. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий.- М.: Просвещение, 2013. -165 с.
28. Кобызов, А.И. Обучение орфографии в восьмилетней школе / А.И. Кобызов, Е.М. Заморзаева.- М.: Просвещение, 1974. -634 с.
29. Козина, А. Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников / А.Н. Козина // Молодой ученый. — 2014. — №18. — с. 584-586.
30. Кустарева, В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура / В.А. Кустарева // Начальная школа. -2013. -№7.-с.29
31. Кустарева, В.А. Методика русского языка / В.А. Кустарева, Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1982. - 362 с.
32. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов.- М.: Просвещение, 1964.- 480с.
33. Леонтьев, А.Н. К теории развития психологии ребенка / А.Н. Леонтьев.- М.: Просвещение, 1974.- 352с.
34. Львов, М.Р. Обучение орфографии в начальных классах / М.Р. Львов //Начальная школа, 1984. - №12. - с. 42
35. Львов М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1999. -263с.

36. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 464 с.
37. Максимов, Л.Ю. Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-та/ под ред. Л.Ю. Максимова. - М.: Просвещение, 2009. - 231с.
38. Моисеев, А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография / А.И. Моисеев. -М.: Просвещение, 2008.- 573с.
39. Моисеенко, Е.С. Возможности использования проблемного обучения при изучении ряда орфографических правил / Е.С. Моисеенко, В.И. Макарова // Начальная школа, 1996. - №3. - с. 16 - 20.
40. Никулина, А. В. Основные проблемы формирования орфографической зоркости младших школьников в условиях системно-деятельностного подхода / А.В. Никулина // Молодой ученый. — 2015. — №12. — с. 788-790.
41. Одегова, В.Ф. Развитие орфографической зоркости / В.Ф. Одегова // Начальная школа, 2010. - №6. - с. 20-24
42. Онищук, В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителя / В.А. Онищук. - М.: Просвещение, 1981.- 134с.
43. Парамонова, Л.Г. Как научить ребенка правописанию / Л.Г. Парамонова. - М.: Дельта, 1997. - 428 с.
44. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский.-М.: «Языки славянской культуры», 2001. - изд.8
45. Приступа, Г.Н. Орфография и пунктуация в таблицах и заданиях. Учебное пособие / Г.Н. Приступа.- М.: «Высшая школа»,1979.-120с.
46. Покровский, П.Л. Приемы проверки написания слов с «непроверяемыми орфограммами» / П.Л. Покровский // Русский язык в школе.- 1979.-№4.- с.48-53

47. Раицкая, Г.Л. Работа над словами с непроверяемой безударной гласной / Г.Л. Раицкая // Начальная школа. - 2006. - №1. - с. 28-30.
48. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. — М.: Просвещение, 1992. — 197 с.
49. Рамзаева, Т. Г. Совершенствование содержания и методов обучения младших школьников русскому языку / Т. Г. Рамзаева. — СПб.: Образование, 1992. — 246 с.
50. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе./ Н. С. Рождественский — М.: Просвещение, 1960.-675 с.
51. Рыжикова, Г.И. Использование игровых приемов при изучении слов с непроверяемыми написаниями / Г.И. Рыжикова // Начальная школа. - 2005. - №1. - с. 15-16
52. Савельева, Л.В. Стратегии овладения орфографией в начальной школе и когнитивные предпосылки их формирования / Л.В. Савельева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена.-2006.-№14, том 6
53. Савельева, Л. В. Русский язык: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. В 2 ч. Ч.1 / Л.В. Савельева, Е. А. Гогун , Г. С. Щеголева. - М.: Издательство: Дрофа, 2014 . — 128 с.
54. Савинов, С. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. 4-е изд., перераб. / С. Савинов.— М.: Просвещение, 2012. — 223 с.
55. Савинова, З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.А. Савинова // Начальная школа. -2014. - №1. -с.22
56. Сальникова, Т.П. Методика преподавания грамматике правописания и развития речи / Т.П. Сальникова. - М.: Сфера, 2013. - 213 с.
57. Селезнёва, М.С. Работа по развитию орфографической зоркости / М.С. Селезнева // Начальная школа. -1997. - №1.- с. 32

58. Селезнева, Л.Б. Русская орфография и пунктуация /Л.Б. Селезнева.- М.: «Высшая школа», 2003.- 352с.
59. Семенова, Е.Е. Занимательная грамматика / Е.Е Семенова. - М.: Омега, 2005. - 256 с.
60. Сергеева, Н.Л. Повторим слова с непроверяемым написанием / Н.Л. Сергеева // Начальная школа. - 1987. - №12. - с. 25-27.
61. Сеницын, В. Путь к слову: Пособие по русскому языку для учителей начальных классов и учеников / В. Сеницын. - М.: Столетие, 2007. - 412 с.
62. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. - М.: Академия, 2007. - 523 с.
63. Успенский, Л.В. Слово о словах / Л.В. Успенский. - М.: Пилигрим, 2010. - 415 с.
64. Ушакова, О.Д. Словарные слова: Справочник школьника / О.Д. Ушакова. - СПб.: Литера, 2005. - 264 с.
65. Тихонова, Е.Ю. Приемы работы с непроверяемыми и труднопроверяемыми словами / Е.Ю. Тихонова // Начальная школа, 2002. - №12 - с. 119 - 120.
66. Трубицына, Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте/ Г.Д. Трубицына // Начальная школа. –2000. -№3.-с. 31
67. Уткина, Т.И. Работа со словами с непроверяемыми написаниями / Т.И. Уткина // Начальная школа, 1999.- №6.с.81
68. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. - Москва, 1984. - 623 с.
69. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2011. — (Стандарты второго поколения).

70. Филин, Ф. П. Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ф.П. Филин. - М.: Просвещение, 1989. - 432 с.
71. Фролова, Л. А. Теоретическое обеспечение орфографической деятельности младших школьников / Л. А. Фролова // Начальная школа. — 2005. — N 3. — с. 103–115
72. Хритенко, М.А., Резервы орфографической грамотности младшего школьника / М.А. Хритенко, М.Д. Савина // Начальная школа , 1993. - №2 - с. 33 - 38
73. Чистякова, Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок / Л.Н.Чистякова // Начальная школа. –2007.- №2.-с.12
74. Шанский, М.Р. Краткий этимологический словарь русского языка // М.Р. Шанский, В.В.Иванов, Т.В. Шанская. - Москва, 1971. - 213 с.
75. Шаталова, В.М. Обучение орфографии в IV классе: Пособие для учителя /В.М. Шаталова. - М.: Просвещение, 1981.-91с.
76. Шатова, Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии / Е.Г. Шатова.- М.: Прометей, 1990. - 182с.
77. Штец, А. А. Обучение правописанию младших школьников на основе орфографических задач /А. А. Штец //VIII Международные Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения: сборник научных работ. — Севастополь: «Шико-Севастополь», 2014. — с. 227–236.

Приложение 1

№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки (общие и частные)
1	Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые)	Отсутствие ударения; гласные а, о, я, и, е; местоположение в слове
2	Звонкие и глухие согласные	Парные согласные б—п, г—к, в—ф, д—т, з—с, ж—ш; место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным)
№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки (общие и частные)
4	Разделительный ь	Наличие звука [й] после согласного, наличие гласных я, е, ю, ё, и
№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки (общие и частные)
5	Разделительный ь	Наличие звука [й] после согласного; наличие гласных букв е, я, ю, ё (гласных звуков [э], [а], [у], [о]); место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня
6	Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок	Наличие звуко сочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению
7	Заглавная буква в именах собственных	Место в слове: первая буква; значение слова: название или имя
8	Заглавная буква в начале предложения	Место в слове: первая буква; место в предложении: первое слово
9	Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу	Наличие в слове сочетаний

10	ь на конце имен существительных после шипящих	Наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж; часть речи: имя существительное; род: мужской или женский
11	Безударные окончания имен существительных	Место орфограммы: в окончании; наличие в окончании безударного е—и; часть речи
12	Правописание окончаний имен прилагательных -ого, -его	Наличие такого сочетания; их место: на конце слова; часть речи: имя прилагательное
13	Правописание безударных личных окончаний глаголов	Часть речи: глагол; место: в окончании слова; наличие знакомых окончаний ут — ют, ат—ят, отсутствие ударения; время глагола: настоящее или будущее

Тест констатирующего этапа

Вставьте пропущенные буквы (если они есть) и обозначь орфограмму.

Задание 1: В...сковой, л...сник, н...ябрь, п...тнистый, м...ряк.

Задание 2: Ноч...ка, птен...чик, бан..тик, кач...ка, боч...кА.

Задание 3: Малыш..., мощ..., меч..., , ноч..., шалаш....

Задание 4: Об...едение, об..явление, об...ращение, об...яснение, под...небесье

Задание 5: Высокогорное пас...бище, чу...ство патриотизма, звёз..ное небо, искус...ная работа, яркое со...нце, ярос...ная атака,

Задание 6: Сно..., про..ка, дроз..., лягу...ка, пиро...

Задание 7: Н..бросить, пр..стоит, п..дбежал, р..згрузить, з...грузить.

Результаты теста: Низкий уровень грамотности соответствует 4 и больше ошибок, средний – 3 ошибки, высокий – 1-2 ошибки.

Тест контрольного этапа

Вставьте пропущенные буквы (если они есть)

и обозначь орфограмму.

Задание 1: Г..ра, л..сник, скв..рцы, цв..точек, с..лдат.

Задание 2: Точ..ка, девоч...ка, поч...ка, батон...чик, пон...чик.

Задание 3: Шкаф.., камыш..., мыш..., тиш..., лещ...

Задание 4: Под..снежник, об..ект, о..пасение, об...явление,
опо..вещение.

Задание 5 Ночные заморо...ки, весеннее со..нце, радос..ный крик,

Грус...ное лицо, кис...лое яблоко.

Задание 6: Хра.., плу..., ле..кий, крова...ка, фла...

Задание 7: П...краснеть, з..бегать, н..катался, н...рвал, н..воднение.

Учет усвоения орфограмм учениками 3 –го класса (экспериментальный класс).

№	Список детей	отлично	хорошо	удовлетворительно
1	Коля М.	+		
2	Вася Т.		+	
3	Ульяна С.			+
4	Унан А.			+
5	Марина З.	+		
6	Петя Л.		+	
7	Ирина Л.		+	
8	Вова Р.		+	
9	Артем К.		+	
10	Маша К.			+
11	Костя Ю.		+	
12	Леша Т.	+		
13	Армен З.			+
14	Олеся М.		+	
15	Надя К.		+	
16	Лида Ч.			+
17	Злата Р.	+		
18	Матвей Л.		+	
19	Артур К.			+
20	Стас И.			+

Контрольный класс

№	Список детей	отлично	хорошо	удовлетворительно
1	Оксана С.		+	
2	Ярослав В.			+
3	Маша Ф.		+	
4	Лена Ф.		+	
5	Алла Н.		+	
6	Ильнур А.			+
7	Вика К.	+		
8	Леша В.		+	
9	Денис М.		+	
10	Витя Б.			+
11	Антон А.		+	
12	Никита Ф.	+		
13	Витя О.			+
14	Вероника М.		+	
15	Настя З.			+
16	Ксюша В.			+

17	София З.		+	
18	Кристина З.		+	
19	Дима Ч.			+
20	Валерия Р.	+		

Экран грамотности ЭГ на констатирующем этапе

№	Список детей	отметка	орфограммы				
			Безуд.глас.	Словар.слово	Окон-ие прил-ых	Пропуск буквы	Другое
1	Коля М.	5					
2	Вася Т.	4	1				
3	Ульяна С.	3	1	1	1		
4	Унан А.	2	3	3	1	2	1
5	Марина З.	5					
6	Петя Л.	4			1		
7	Ирина Л.	4	1				1
8	Вова Р.	4		1			
9	Артем К.	4	1			1	
10	Маша К.	3	2		1		1
11	Костя Ю.	3	2	2		1	
12	Леша Т.	5					
13	Армен З.	3	3		1		
14	Олеся М.	4	2				
15	Надя К.	3	1	1	1	1	1
16	Лида Ч.	4		2			
17	Злата Р.	5					
18	Матвей Л.	4	1	1			
19	Артур К.	4					1
20	Стас И.	2	4	1	2	1	1
Всего:	54 ошибки		22	12	8	6	6

Экран грамотности ЭГ на контрольном этапе

№	Список детей	отметка	орфограммы				
			Безуд.глас.	Словар.слово	Окон-ие прил-ых	Пропуск буквы	Другое
1	Коля М.	5					
2	Вася Т.	5					
3	Ульяна С.	3	1		1		1
4	Унан А.	2	2	2	1	2	1
5	Марина З.	5					
6	Петя Л.	5					
7	Ирина Л.	4					1
8	Вова Р.	4		1			
9	Артем К.	4	1			1	
10	Маша К.	4			1		1
11	Костя Ю.	3	1			1	1
12	Леша Т.	5					
13	Армен З.	3	2		1		1
14	Олеся М.	4		1			
15	Надя К.	4			1		
16	Лида Ч.	5					
17	Злата Р.	5					

18	Матвей Л.	5					
19	Артур К.	4					1
20	Стас И.	3	1	1	2		
Всего:	31 ошибка		8	5	7	4	7

Приложение 5

1. В канце сінтібрыя стаяла чюдесная пагода. В субботу у друзій поевілось прекрасная едея – схадыць на лисное озиро. Бیریга озіра параслі трасніком. Вакруг тешена – нехрусьнет ведка, несвісьнет птыца. Лучы сонца мягко асьвіщалі прелесную окресность. Наступіл позній вечэр. Рыбятa развілі кастёр. Как вкўсна пичёная на углях картошка!

2. Стаіт чюдесный земный дінёк. Яркакe сонце асьвіщает окресность. Под маё акошко прылітэлі прелестные птэчкі. НА галофке чорная шапачка. Спіна, крыльы і хвост жёлтыє. Это сенычкі. Их много жевёт в нашей месности. Адна з ных радасно свіснула. Ані увэдлі на ніточьке пад акном фкусное сала.

Приложение 5а

Памятка

- 1.Прочитай внимательно классную работу и исправь, если есть, ошибки.
- 2.Повтори заданные слова из словаря.
- 3.Прочитай каждое слово упражнения по слогам и подчеркни все орфограммы.
- 4.Спиши, комментируя свою запись. Пиши чисто и аккуратно, не спеши.
- 5.Закончив работу, внимательно проверь, что написал.

Приложение 6

№	Тема урока	Упражнения	Цель
1	Что такое орфограмма. Орфографическое правило.	Упр. 162—164, с.111—112 (графическое обозначение орфограмм) Упр.165, с.113 (комментированное письмо)	Вспомнить правописание слогов жи—ши; научить детей правильному графическому обозначению орфограммы; самостоятельно составлять предложения и грамотно их записывать, обозначая орфограммы; учить детей правильно писать слова с буквосочетаниями жи-ши
2-3	Упражнение в написании слов с буквосочетаниями жи—ши. Графическое обозначение орфограмм.	Упр.166,с.113 (графическое обозначение орфограмм) Упр.168,с.114 (зрительный диктант)	Дать понятие «орфограмма-пробел», научить графически обозначать данную орфограмму; самостоятельное выписывание слов с буквосочетаниями жи—ши; написание диктанта со зрительной подготовкой; найти слова, в которых написание буквы и после ж и ш надо проверить ударением
4-5	Упражнение в написании слов с буквосочетаниями ча—ща. Развитие орфографических умений.	Упр.169,с.115 (списывание, графическое обозначение орфограмм) Упр.171,с.116 (графическое обозначение орфограмм) Упр.174,с.117 (комментированное письмо)	Знакомство с новой орфограммой; поиск слов с данной орфограммой; совершенствование навыка осложненного заданием списывания; совершенствование навыка написания слов с данной орфограммой; развитие умения видеть орфограмму в однокоренных словах; пополнение словарного запаса, развитие умения видеть орфограмму ча—ща; развитие умения определять «опасные места»

№	Тема урока	Упражнения	Цель
8-9	Написание букв <i>и, у, а</i> после шипящих.	Упр.180, с.120 (выборочный диктант) Упр.181, с.122 (диктант с самопроверкой) Упр.183, с.123 (самодиктант) Упр.184, с.123 (словарный диктант)	Развитие умения писать выборочный диктант, умения слышать слова со знакомыми орфограммами, совершенствование навыка орфографического и орфоэпического чтения; развитие умения писать диктант с самопроверкой, умения слышать слова со знакомыми орфограммами; учить детей самостоятельно подбирать и записывать слова на предлагаемую орфограмму; учить детей видеть слова с непроверяемыми гласными
10-12	Обозначение мягкости согласных звуков на письме.	Упр.187-188, с.125 (орфографическое проговаривание, списывание) Упр.190, с.126 (выборочное списывание) Упр.191, с.126 (моделирование, комментированное письмо, графическое обозначение орфограмм)	Развитие умения находить и обозначать мягкий согласный звук; развитие умения самостоятельно подбирать и записывать слова на изучаемую орфограмму; развитие умения видеть знакомые орфограммы, умения распределять слова по видам орфограмм; развитие умения видеть слова с орфограммой <i>ь</i> ; развитие умения объединять слова в группы по опознавательным признакам
13	Наблюдение за словами, в которых пишется и не пишется буква <i>ь</i> .	Упр.192, с.127 (комментированное письмо)	Развитие умения видеть слова с орфограммой <i>ь</i>
14-15	Правописание слов с буквосочетаниями <i>чк, чн, щн</i> .	Упр.194, с.127 (моделирование)	Подвести детей к выводу, почему сочетания <i>чк, чн, щн</i> пишутся без

		Упр.195, с.128 (графическое обозначение орфограмм) Упр.196,с.128 (комментированное письмо, обозначение орфограмм)	мягкого знака; развитие умения видеть знакомые орфограммы, умения подбирать однокоренные слова для проверки безударного звука, развитие умения подбирать слова на изученную орфограмму.
--	--	--	--

**Упражнения учебника «Русский язык»
для развития орфографической зоркости**

Упр.162. Прочитай слова. что в них общего? На какие две группы их можно разделить? Спиши слова в два столбика. Обозначь орфограммы по образцу.

Шины, пружина, машина, камыши, ширь, снежинки, кружить.

Упр.164. С двумя любыми словами из упр. 163 составь предложение .
Запиши его. Обозначь орфограммы.

Упр.165. Прочитай слова. запиши слова парами по образцу. Обозначь орфограммы.

нож –

стриж –

чиж –

морж –

карандаш –

малыш –

Упр.166. Прочитай текст, озвучивая рисунки. Назови слова, в которых можно допустить ошибку в написании жи – ши. В каких словах написание буквы и после ж и ш сначала надо проверить ударением?

Скоро лето. В лесу отцвели ландыши. Край леса зарос колючими кустами шиповника. Острые шипы мешают (ежихе) с ежатами спуститься к ручью. И только (ужи) ловко пробираются сквозь колючки и ползут в камыши.

Запиши слова со слогами жи – ши. Обозначь орфограмму.

Упр. 168. Диктант со зрительной подготовкой. Прочитай текст. В каких словах нужно не ошибиться и правильно написать жи – ши? В каких словах написание буквы и после ж и ш сначала надо проверить ударением или запомнить? Обозначь жи – ши.

В зоопарке.

Я люблю приходить в зоопарк. Там есть большие животные и малыши. Вот жираф. А вот мартышка строит рожицы. в клетке рыжие лисы. В бассейне живут моржи. Ужи шипят за стеклом, но я не боюсь.

Закрой учебник. Запиши слова и сочетания слов под диктовку учителя. Обозначь жи – ши под ударением. Проверь написанное по учебнику.

Упр.169. Прочитай слова. Что в них общего? Поставь ударение. В каких словах написание буквы гласного после ч и щ надо сначала проверить ударением? Спиши, обозначь ча и ща.

Чаща, чашка, чашечка, площадь, площадка, часть, частица, прощай.

Придумай и запиши два предложения с любыми из этих слов.

Упр.171. Прочитай слова, которые называют много предметов. К каждому из них подбери слово, которое называет один предмет. Запиши слова парами. подчеркни буквы гласных в конце слова.

тучи –

кучи –

свечи –

рощи –

ножищи –

ручищи –

Обозначь орфограмму. Что общего у слов с суффиксом – ищ -?

Упр. 174. Диктант с подготовкой.

Птенцы пищ..т, стуч..т, крич..т –

Галч..та очень есть хотят!

Ч..стый дождик в окошко стуч..л.

И печ..льный Серёжа скуч..л.

Закрой учебник. Запиши под диктовку учителя или по памяти. Обозначь орфограммы. Проверь написанное по учебнику.

Упр.176. Прочитай слова. Какую букву ты напишешь на месте пропуска? Почему? Нужно ли проверять написание буквы безударного гласного [y]? Спиши, обозначь орфограммы.

Чулок, чуть – чуть, щупать, чучело, чугуны, щупальца, чувство.

Упр. 178 . Диктант с подготовкой. Прочитай предложения. Вставь пропущенные буквы. Объясни написание слов.

Дремлет ч..ткий камыш. Разевает щ..ка рот, а не слышно, что поет. Ч..ден
Днепр при тихой погоде!..

Упр. 179. Диктант с подготовкой. Послушай предложения. Есть ли в них слова с чу или щу? Как ты напишешь эти слова? Произнеси остальные слова по слогам так, как ты их напишешь.

Чумазого Буратино посадили в чулан.

Чуть слышно шепчет листва.

По щучьему велению, по моему хотению...

У осьминога сильные щупальца.

Закрой учебник. Запиши под диктовку учителя или по памяти. Обозначь орфограммы. Проверь написанное по учебнику.

Упр.180. Выборочный диктант с подготовкой. Послушай отрывки из стихотворений Юнны Мориц. Какие слова с жи – ши, ча – ща, чу – щу ты услышал? Как ты напишешь эти слоги? В каких словах написание буквы и сначала надо проверить ударением? Прочитай каждое из этих слов по слогам орфографическим чтением. Запиши только слова с жи – ши, ча – ща, чу – щу. Обозначь орфограмму.

Упр.181. Диктант с самопроверкой. Запиши слова под диктовку учителя в три столбика. Подчеркни орфограммы.

что делать?

что?

какой?

что сделать?

Дружить, чудо, кричать, шить, щупать, щавель, жить, часть, площадка, прищурить, жидкий, чуткий.

Поверь написанное по учебнику.

Упр.183. Самодиктант. Подбери и самостоятельно запиши по пять слов со слогами жи – ши, ча – ща, чу – щу. Слова запиши в три столбика. Обозначь орфограммы.

жи – ши**ча – ща****чу – шу**

Вова Колесников записал в 1 – ый столбик слова ж..вать, ж..лезный. Прав ли он? Объясни.

Упр.184. Словарный диктант. Запиши под диктовку. Подчеркни орфограммы.

Только, столько, сколько, скоро, иногда, вдруг, однажды, сегодня, весело.
Проверь себя по учебнику.

Упр. 187. Спиши слова.

Боль, автомобиль, король, совесть, тополь, сирень.

Что общего у этих слов? Подчеркни букву ь.

Упр.188. Спиши слова.

Маленький, пальто, больной, польза, скользит, банька, возьми.

Что общего у этих слов? Подчеркни букву ь. Вспомни, как переносятся слова. Раздели слова для переноса.

Упр.190. Прочитай. Выпиши слова, в которых мягкость согласных звуков обозначена буквой ь. подчеркни эту орфограмму.

Я люблю мультфильм про трех поросят. нам целый день играть не лень!
Коньки скользят по гладкому льду. Игорь получил сегодня пять пятерок.

Упр.191. Прочитай. Выпиши в одну группу слова, где мягкость согласных звуков обозначена буквами е, ё, ю, я, и, в другую группу – буквой ь. Подчеркни буквы, которые обозначают мягкость согласных.

Проходит осень. Осыпались красные и рыжие листья с кленов. Скоро наступит долгая зима. Весь город побелеет.

Упр.192. Спиши. Вставь, где это нужно, букву ь. Подчеркни ь.

У бол..ного жар... Жар.. пирожки скорее! Пошли играт.. в футбол... У Саши сил..ная бол... Мне его очень жал... Друг долго жал.. мне руку. Удар.. по мячу сил..нее. Вот это удар.!

Упр.194. Произнеси слова Выполни их звуко – буквенный анализ.

Вечер, щепка.

Вспомни, что общего у согласных звуков, обозначенных буквами ч и щ. везде ли буква е обозначает мягкость согласных в этих словах? Почему? Объясни.

Упр.195. Прочитай слова. Что у них общего?

Ручка, точка, ночка, дачный, что, вечный, уличный, молочный, чтение.

Как ты думаешь, почему в этих словах после букв ч и щ не написан ь? Спиши слова. Подчеркни буквосочетания чк, чн, чт, щн.

Упр.196. Спиши. Вставь, где нужно, букву ь. Подчеркни орфограмму.

На ол..хе распустилис.. клейкие листоч..ки. Точ..ка, точ..ка, два крючоч..ка. Хороша греч..ка в горшоч..ке да из печ..ки! У мален..кой Жуч..ки на хвосте колюч..ки. У веселен..кого сыноч..ка розовые щеч..ки. Проч..ти эту сказоч..ку.

Дидактические игры и упражнения на правописание безударных гласных

1. Дидактическая *игра «Забей гол».*

На доске написаны слова с безударной гласной в два столбика для двух команд. У каждой команды набор мячей (круг с записанной в нем гласной).

По сигналу члены команды забивают голы. Выигрывает та команда, которая забьет наибольшее количество голов.

р..ка в...да п...тно гр..бы ш..рфы

Е, О, Я, И, А

п...рты гр...да ст... пл..та гл..за

О, Я, Е, И, А

2. *Игра «Волшебные яблочки».*

На доску вывешивается плакат со словами:

гр...чи – зм...я р...ка – с...ды др...зды – п...чтальон з...ма – гр...бы
м...чи – в...зание

На двух других плакатах нарисованы яблоки с яблоками (среди яблок 5 из них те, что с буквами, прикреплены к картине кнопками или вставлены в прорези).

– Это не обычная яблоня, а волшебная. На ней выросли не только обыкновенные яблоки, но и яблоки с буквами а, о, и, е, я. Сорвать яблоко с буквой может только тот, кто правильно подберет для него слово на плакате».

3. «Дополни сам»

тр◦ п◦ тали (трепещет) – в◦ ч◦ реет (вечерний)

ст◦ р◦ жили (сторожка) – з◦ л◦ нели (зелень)

л◦ п◦ тали (лепет) – х◦ л◦ да (холода)

4. В качестве дидактического материала я использовала загадки, пословицы, поговорки:

Безударный хитрый гласный:

слышим мы его прекрасно.

А в письме какая буква?

Здесь поможет нам наука:

гласный ставь под ударенье,

чтоб развеять все сомненья!

Если буква гласная вызвала сомнение,

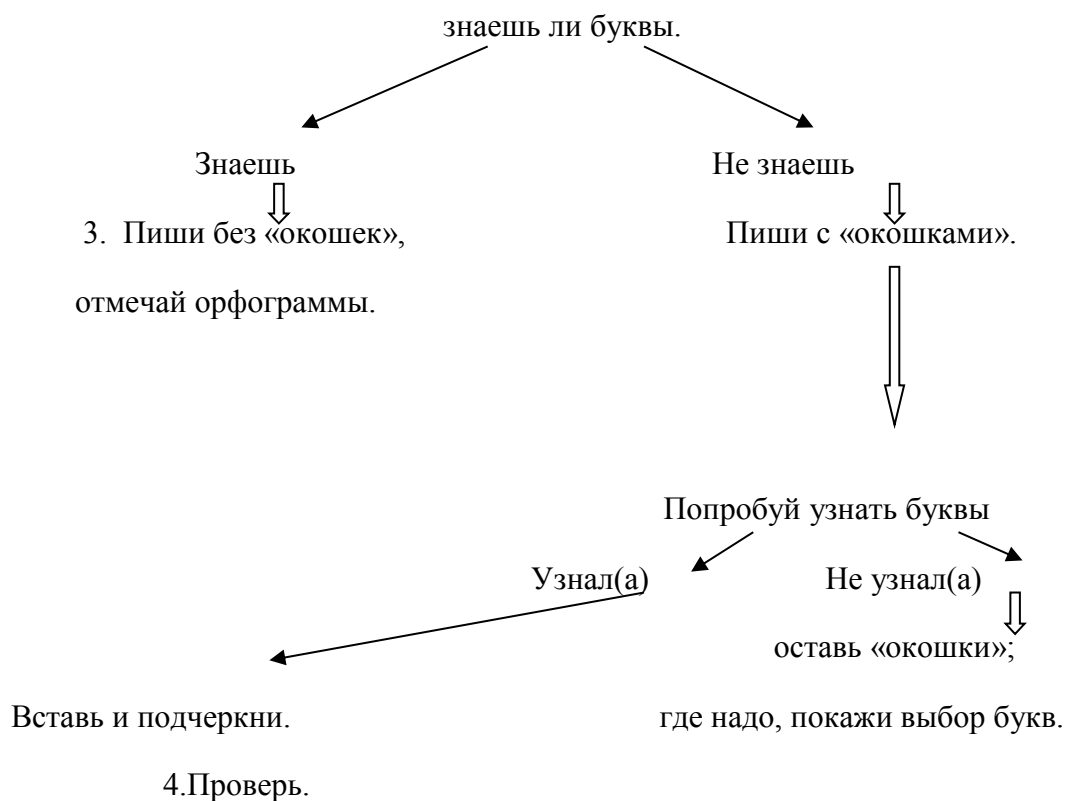
Ты её немедленно ставь под ударенье.

Загадки использовались те, в отгадках которых есть нужная нам орфограмм.

- Меня пьют, меня льют. Вам нужная я. Кто я такая? (Вода)
- Днем спит, ночью летает, прохожих пугает. (Сова).
- Летом зеленеет, осенью желтеет. (Трава).
- Принялась она за дело, завизжала и запела. Ела, ела дуб, дуб, поломала зуб, зуб. (Пила).

Памятка: как писать без ошибок?

1-2. Найди в слове орфограммы и определяй,



- читай по слогам, нет ли описок, снова находи все орфограммы;
- где можешь, объясняй выбор букв и решай, нет ли ошибок;
- есть – исправляй; сомневаешься – над буквой ставь «?».

Обобщающая таблица уровня сформированности орфографических навыков
у учащихся ЭГ на констатирующем этапе

Имя Ф.	Методика			Баллы	Уровень
	1	2	3		
Коля М.	3	3	3	9	высокий
Вася Т.	2	2	2	6	средний
Ульяна С.	1	2	1	4	низкий
Унан А.	1	1	1	3	низкий
Марина З.	3	3	3	9	высокий
Петя Л.	2	2	2	6	средний
Ирина Л.	2	2	2	6	средний
Вова Р.	2	2	2	6	средний
Артем К.	2	2	2	6	средний
Маша К.	1	2	1	4	низкий
Костя Ю.	2	2	2	6	средний
Леша Т.	3	3	3	9	высокий
Армен З.	1	2	1	4	низкий
Олеся М.	2	2	2	6	средний
Надя К.	2	2	2	6	средний
Лида Ч.	1	2	1	4	низкий
Злата Р.	3	3	3	9	высокий
Матвей Л.	2	2	2	6	средний
Артур К.	1	2	1	4	низкий
Стас И.	1	1	1	3	низкий

Высокий уровень- 8-9 баллов

Средний уровень -5-7 баллов

Низкий уровень- 3-4 балла

Обобщающая таблица уровня сформированности орфографических навыков
у учащихся ЭГ на контрольном этапе

Имя Ф.	Методика			Баллы	Уровень
	1	2	3		
Коля М.	3	3	3	9	высокий

Вася Т.	3	3	3	9	высокий
Ульяна С.	2	2	2	6	средний
Унан А.	1	1	1	3	низкий
Марина З.	3	3	3	9	высокий
Петя Л.	3	3	2	8	высокий
Ирина Л.	3	3	3	9	высокий
Вова Р.	3	3	3	9	высокий
Артем К.	3	2	3	8	высокий
Маша К.	3	2	2	7	средний
Костя Ю.	2	2	3	7	средний
Леша Т.	3	3	3	9	высокий
Армен З.	2	2	2	6	средний
Олеся М.	2	2	2	6	средний
Надя К.	3	2	2	7	средний
Лида Ч.	2	2	2	6	средний
Злата Р.	3	3	3	9	высокий
Матвей Л.	2	2	3	7	средний
Артур К.	2	2	2	6	средний
Стас И.	1	2	2	5	средний