

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЧГУ»)

Факультет подготовки учителей начальных классов

**Кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и
литературе**

Выпускная квалификационная работа

**«Формирование орфографической компетенции на уроках русского
языка»**

по направлению 44.03.01 – «Педагогическое образование»

Профиль: Начальное образование

Уровень образования: бакалавриат

Выполнила:

студентка группы ОФ – 408/070 – 4 – 2
Соловьева Любовь Сергеевна

Работа рекомендована к защите

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой РЯ, Л и МОРЯ и Я

_____ Шиганова Г.А.

Научный руководитель:

доктор филол. наук,

профессор кафедры РЯ,Л и МОРЯ и Л

Свиридова Анна Валерьевна

Челябинск 2016г.

Содержание

Введение.....	3
Глава I Теория русской орфографии. Ключевые понятия и принципы.....	6
1.1. Понятие орфограммы. Опознавательные признаки орфограммы...	6
1.2. Принципы русской орфографии.....	12
1.3. Изучение орфографии в начальной школе.....	20
1.4. Выводы по I главе.....	30
Глава II Опытнo-поисковая работа по формированию орфографической компетенции на уроках русского языка.....	31
2.1. Задачи и содержание констатирующего этапа	31
2.2. Задачи и содержание формирующего этапа	42
2.3. Анализ и оценка результатов обобщающего этапа	60
Выводы по II главе.....	68
Заключение.....	69
Список литературы.....	71
Приложение.....	75

Введение

Язык является важным средством человеческого общения, с помощью языка формируется духовное развитие личности. Именно начальной школе принадлежит решающая роль в реализации целей и задач по изучению родного языка.

В государственном образовательном стандарте говорится, что ученик должен знать те языковые факты, законы и правила, которые позволили бы свободно, грамотно и выразительно общаться на русском языке[40].

Русская начальная школа накопила богатый опыт обучения русскому языку, нашедший отражение в трудах К.Д. Ушинского, М.Л. Закоружникова, Д.И. Тихомирова и многих других. Однако уровень грамотности учеников остается одной из острых проблем народного, в частности, начального образования. Нынешние требования общества к личности вызвали необходимость совершенствования системы образования. Формирование всесторонне развитой личности – ориентир в работе любой школы. Перед современным учителем стоит задача – поиск новых способов интенсивного обучения, повышение его качества и процента обученности.

В современной школе главной задачей обучения русскому языку младших школьников является формирование орфографической компетенции. Она считается одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Актуальность квалификационного исследования заключается в противоречии между социальными требованиями к будущему члену общества, который должен осуществлять полноценную, грамотную коммуникацию, и результатами образовательного процесса.

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая компетентность у учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых в 3-4 классах.

Орфографическая компетенция – важный вид грамотности, формирующийся у школьников на уроках русского языка. Выработка навыков грамотного письма у учащихся – одна из труднейших задач, которую необходимо решить учителю. Это и послужило выбору темы квалификационной работы: «Формирование орфографической компетенции на уроках русского языка»

Гипотеза квалификационной работы заключается в положении о необходимости выполнения учениками дополнительных закрепительных упражнений, которые будут способствовать формированию орфографической компетенции.

Цель работы: выявить и обосновать эффективные способы формирования орфографической компетенции на уроках русского языка.

Указанная цель достигается путем решения **следующих задач:**

1. Ознакомиться и проанализировать законодательные документы и образовательный стандарт Российской Федерации.
2. Проанализировать теоретическую и методическую литературу по проблеме формирования орфографической компетенции младших школьников.
3. Сформировать совокупность заданий и упражнений, способствующих развитию орфографической компетенции.
4. Провести экспериментальную работу по проверке выдвинутой гипотезы.

Объект исследования: процесс обучения русскому языку младших школьников, направленный на повышение орфографической грамотности.

Предмет исследования: методические приемы обучения орфографии младших школьников на уроках русского языка.

Методами исследования являются описательный, распределительный и экспериментальный. Описательный метод был использован при обзоре научно-методической литературы; распределительный метод применялся при классификации упражнений применительно к формированию орфографических умений и навыков; эксперимент применялся при создании главы II. Приемы: анализ нормативно-правовых документов, понятийный анализ, историко-методический анализ обучения орфографии были использованы при написании главы I.

База исследования:

МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 121 г. Челябинска" в эксперименте принимали участие учащиеся двух третьих классов. За в количестве 27 человек, являлся экспериментальным классом, а 3 б, в количестве 25 был контрольным классом.

Квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и приложения.

Глава I. Теория русской орфографии. Ключевые понятия и принципы

1.1 Понятие орфографии, орфограммы.

Опознавательные признаки орфограмм

Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии и методике. «Главное внимание учителя должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами» [10].

В государственном образовательном стандарте начальной школы говорится, что ученик должен знать все те языковые факты, законы и правила, которые позволили бы свободно, грамотно и выразительно общаться на русском языке [40]. Иначе говоря, он должен овладеть теми знаниями и навыками, которые необходимы для того, чтобы уметь слушать, правильно и хорошо говорить, читать и писать на русском языке. Поэтому, школьный курс русского языка должен содержать в себе сведения, формулирующие у учеников элементарную лингвистическую, языковую и коммуникативную грамотность [7].

«Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Культура речи – это «одежда мысли», по которой обычно сразу (и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека» [3].

Почему наши дети так безграмотны? Учителя и методисты настойчиво ищут причины этого неблагополучия, чтобы принять меры по

их устранению, но успехи в этой области пока скромны. Можно отметить ряд положительных факторов, т.е. факторов, порождавших надежду на улучшение результата в обучении правописанию.

Во-первых, упорядочены и расширены словарики непроверяемых слов по классам, прочно вошел в школьную программу «Орфографический словарь» П.А. Грушникова [36].

Во-вторых, уточнены «Нормы оценки знаний и умений учащихся», введено разграничение грубых и негрубых ошибок, введена оценка речи – словаря, синтаксиса, текста, введено понятие «речевые ошибки».

В-третьих, в программах стали формулироваться умения, которыми должны овладеть школьники, включая умения по правописанию.

В-четвертых, в учебниках, в частности в учебнике «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, введены рассуждения по грамматике и орфографии, памятки (в сущности, алгоритмы), уменьшено количество образцов выполнения упражнения, что свидетельствует о повышении уровня логической работы учащихся, их самостоятельности, уровня их познавательной активности. На уроках стали больше писать – примерно 2/3 нормы диктанта для соответствующего класса. Получило широкое распространения комментирование, проводимое учащимся самостоятельно; в школьную практику все больше проникает понятие «орфограмма»; учителя стали больше работать над формированием орфографической зоркости у учащихся» [4].

Но для оценки сложившегося положения в обучении правописанию наблюдается ряд отрицательных факторов.

Во-первых, снижение уровня чтения, особенно самостоятельного. Начальная школа стала выпускать детей, владеющих скоростью чтения 85 слов в минуту при нормальном чтении 120 слов, причем, и этого уровня

(85 слов) достигают 80-90% учащихся. Статистика фиксирует в последние годы существенное снижение у детей читательского интереса. Если высокую культуру чтения считать фактором грамотного письма, то ее снижение – одна из причин неблагополучия в правописании.

Второй фактор – несомненное понижение уровня познавательного интереса учащихся. «...Мотив «нужно» и «требуется учитель» теперь не срабатывает, преподавание правописания неинтересно, система правил трудна, не всегда осмысленна, нередко предстает перед учащимися как набор разных правил, мало связанных между собой, не имеющих единого обоснования и поэтому трудных» [27].

Грамотное письмо предполагает освоение орфографии. «Орфография – общепринятая система правил написания слов. По своему происхождению слово орфография восходит к греческим словам «orfos» - «прямой», «правильный» и «grapho» - «пишу», т.е. буквально означает «правильно пишу». Значение слов орфография и правописание не совпадает: второе слово имеет более широкое значение, включающее пунктуацию [47].

Русская орфография состоит из пяти основных разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов.
2. Слитные, отдельные и дефисные написания слов и их частей.
3. Использование прописных и строчных букв.
4. Перенос части слова с одной строки на другую.
5. Графические сокращения [44].

Существуют различные подходы к решению орфографических проблем в школе. Два пути овладения навыками правописания описаны в методической литературе. Еще в прошлом столетии начались горячие споры между сторонниками грамматического и антиграмматического

направления в методике обучения правописанию. Длительный период споров завершился только в советское время безграничным признанием положения, согласно которому наилучшие условия для формирования орфографического навыка создаются, если вначале он складывается как действие полностью осознанное. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И.Божович, Д.Н. Богоявленскому, С.Ф. Жуйкову, а также известным ученым методистам А.М. Пешковскому, А.Н. Гвоздеву, Н.С. Рождественскому. Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слова. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько современно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой структуры [42].

Д.Н. Богоявленский писал о том, что содержание знаний, необходимых для правильного выбора написания, зависит от характера данного написания. «Характер формирования орфографического навыка зависит, прежде всего, от особенностей самой системы русского правописания» [9]. Существуют различные группы написаний, требующие и различных путей усвоения. Для одних из них важно осознание фонетических особенностей слова, для других необходимо знание грамматических, лексических и прочих языковых знаний, а формой, в которой эти задания зафиксированы, является орфографическое правило. Трактовка орфографического правила как фонетических или грамматических обобщений сыграла решающую роль в преодолении механических, антиграмматических взглядов, отрывавших письмо от языка.

При изучении особенностей усвоения орфографии нужно, прежде всего, дифференцировать орфограммы. Существуют разные определения понятия «орфограмма».

«Орфограмма – это такое написание в слове, которое соответствует определенному орфографическому правилу» [16].

«Орфограммой называют то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (двумя-тремя), но из которых только один принят за правильный» [20].

Школьников надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Однако учитель нередко пропускает целый этап в обучении школьников, именно тот, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Теоретическую основу этого обучения составляют **опознавательные признаки орфограмм:**

1. Несовпадение буквы и звука.

2. Звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (опасные звуки). Необходимо как можно раньше научить детей замечать в словах такие «опасные» звуки (буквы), такие позиции в словах, такие пары звуков:

- гласные – *а, о, и, е;*
- пары звонких и глухих согласных;
- сочетания: *жи-ши, ча-ща, чу-щу;*
- сочетания: *стн-сн, здн-зн*, в которых могут встретиться непроизносимые согласные;
- согласные *п, к, ф, т, с, ш* на конце слова, которые могут оказаться слабыми позициями фонем *б, г, в, д, з, ж;*
- повышенное внимание должно обращать на буквы *я, е, ё, ю;*
- мягкие согласные (особенно «л» мягкое) также относится к числу «опасных»;

- «опасными позициями» в слове следует считать окончание, стык приставки и корня и многое другое.

3. Морфемы: корень, приставка, суффикс, окончание; соединительные гласные в сложных словах; возвратная частица *ся (сь)*. Сочетание морфем – две приставки, 2-3 суффикса.

Осознав в слове разные морфемы, ученик целенаправленно ищет орфограмму, так как уже заранее знает, какие именно трудности (орфограммы) могут встретиться в приставке, в корне, окончании, какие - на стыке морфем.

Так учащиеся 3- 4 классов уже знают из практики, что в приставке вообще ничего проверять не нужно – достаточно только убедиться, что «под-» - это приставка, а не начало корня (подвез), так как приставок «пад» и пот-« в русском языке нет.

Опознав в слове корень, учащийся уже знает, что в корне весьма вероятны безударные гласные, возможны звонкие/глухие согласные и что их надо проверять путем подбора родственных слов или путем измерения формы слова.

Опознав сочетание морфем (приставки и корня), ученик ожидает такие орфографические трудности, как двойные согласные (ссыпал, оттянул); необходимость проверки звонких и глухих согласных на стыке морфем (отдохнул).

Знания типов орфограмм и элементарный опыт их определения помогает ученику в отыскивании орфограммы, придают поиску определенность [33].

1.2 Принципы русской орфографии

Психологи и методисты заметили, что письмо на основе правил, избавляя пишущего от необходимости запомнить написание каждого отдельного слова, в то же время не обеспечивает понимания орфографической системы в целом, не раскрывает взаимосвязи между правилами, не создает предпосылок для самоконтроля в стандартных орфографических ситуациях. Для преодоления этих недостатков необходимо опереться в обучении на обобщение более высокого уровня, чем на те, которые содержатся в конкретных правилах правописания. Высший уровень обобщения в орфографии – понятие о ведущем принципе правописания. Напоминанием основной закономерности письма, его ведущего принципа объясняют лингвисты тот факт, что «школьников заставляют учить огромное количество орфографических правил, не давая им путеводной нити, с помощью которой они смогли бы ориентироваться в этом лабиринте правил. Такой путеводной нитью является знание основного принципа нашей орфографии» [8]. Еще в 1960г. вышла книга Н.С.Рожественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания», в которой автор доказывал необходимость «установить связь между отдельными написаниями, дав такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому» [44]. Под свойствами нашего правописания Н.С. Рожественский имел в виду его принципы. Существуют следующие принципы правописания: *морфологический, фонематический, традиционный, дифференцирующий, фонетический.*

«Морфологический принцип основан на одинаковом написании (независимо от их произношения) морфем значащих частей слова» [10]. Единообразное написание значимых частей слова определяется его фонетическим составом: буквами обозначаются в слове фонемы, а не их звуковые варианты. Фонема же выбирает в себя все фонетически

обусловленные чередования звуков в составе той или иной морфемы. Каждая фонема в составе слова обозначается одной и той же буквой независимо от позиции, в которой она находится. Написание корня «вод» - сохраняется, например, единым во всех словах с этим корнем: вод-а, вод-ный, вод-янка, вод-о-воз. В то же время произношение этого корня в разных словах является различным: [вад]а, [вод]ный, [вад]янка, [вѣд]овоз. Таким же образом соблюдается единство написания одной и той же приставки (за немногими исключениями), одного и того же суффикса, одной и той же флексии [41].

Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования (практически, до или без теории), обогащению словаря- ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова. При данном принципе главным оказывается установление факта совпадения (несовпадения) буквенного и звукового состава слова. А для этого есть только один путь: сравнение уже известного написания с его звучанием, т.е. путь от буквы к звуку. Но если ответ задачи (как пишется слово) известен до ее решения, у ученика не возникает объективной потребности в обращении к правилам правописания. Ему остается только «подгонять» решение задачи под ее ответ, что и делают некоторые учащиеся: называют в качестве проверочного любое слово, лишь бы в нем была известная нам буква. В этом случае орфограммы в местах совпадения звучания и написания большинством пишущих вообще исключаются из числа букв, которые нужно проверять. Между тем, орфограммы (и ошибки !) возможны как в случаях совпадения звучания и написания (посадил – «посодил»), так и в местах их расхождения (мостовая – «маставая») [48].

Кроме этого, если анализ ведется в направлении от буквы к звуку, фонетический разбор утрачивает связь с обучением правописанию,

несмотря на настойчивые рекомендации методистов опираться в обучении орфографии на фонетику.

Психологические исследования показали, что наиболее благополучные условия для построения учебных программ складываются при такой организации обучения, когда уже на начальном этапе в учебном материале выделяются фундаментальные понятия, вокруг которых концентрируется весь теоретический материал и которые лежат в основе формирования практических навыков. Применительно к орфографии это возможно при фонематической трактовке ведущей закономерности русского правописания [8].

Развитие лингвистики, в частности появление высшего раздела фонетики – фонологии, связано с новым этапом в теории правописания – фонематическим Фонематический принцип: «Одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она не звучала в том или ином фонематическом положении. В результате получается, что каждая морфема, коль скоро она содержит одни и те же фонемы, пишется всегда одинаково» [12].

Фонема - единица функциональная. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией («представителем») разных фонем.

Из фонематического принципа вытекают три обобщенных правила, на которых базируется русская орфография. Первое правило – безударные гласные обозначаются одной и той же буквой, что и под ударением в той же части слова: «тропинка» - потому что «тропы»; в «корзинке» - потому что в «руке». Второе правило – «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласным (сонорным и в) «глаз» - потому что «глаза». Третье правило – мягкость согласного перед мягким согласным

обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердым согласным или на конце слова: «бантик» - потому что «бант»[26].

Все три правила по сути своей идентичны: «они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции» [13].

При данном подходе можно сначала научить выделить орфограммы, а потом уже учить выбирать нужное правило и писать по нему.

Морфологический и фонематический принцип орфографии не противоречат один другому, а углубляют друг друга. В современных программах для начальных классов никаких сведений по фонологии не предусмотрено. При обучении по действующей традиционной программе умение находить орфограммы формируется по мере накопления учащимися соответствующих знаний по грамматике. Пока учащиеся работают над безударными гласными в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в окончаниях. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и, в конце концов, вообще обходятся без правил [32].

При обучении на фонемной основе можно до того, как будет усвоена вся система лексических и грамматических знаний слова, научить находить подавляющее число орфограмм.

Так, например, зная признаки слабых позиций для гласных и согласных, первоклассник, которому впервые доводится по слуху записать слово «застежка», в четырех случаях остановится в неуверенности и, либо пропустить неизвестные буквы (з-те-к), либо спросит у старшего, как писать, либо посмотрит в книгу, чтобы увидеть, как пишется слово. Потребность узнавать, какую букву писать в том месте слова, где один и тот же звук может быть обозначен разными буквами (может «представлять» разные фонемы), - это и есть то, что принято называть

орфографической зоркостью. Русская орфография складываясь в процессе длительного исторического развития, поэтому в ней с течением времени образовалось много написаний, не отражающих своевременные произносительные нормы. «Исторический принцип русской орфографии заключается в таком традиционном написании слов, при котором буквенный состав последних соответствует не современному их произношению, а прежнему, устаревшему для нашего времени»[14].

В словах русского языка после букв «ж» и «ш» пишется «и», например: «жизнь», «шило». Это написание отражает древнерусское произношение когда, когда шипящие согласные звуки [ж'] и [ш'] были мягкими. Хотя в 13 веке произошло отверждение шипящих звуков [ж] и [ш] в фонетической системе русского языка и слова, содержащие эти звуки, стали произноситься иначе, а написание этих слов сохранилось прежним.

Влиянием старославянского языка объясняется написание приставок раз-, рас-: расписание, развалить, рассказать – вместо исконно русских роз-, рос- (розвальни, роспись).

Некоторые слова («песок», «хозяин») совсем не имеют родственных слов, фонематический состав которых помог бы объяснить их написание.

Традиционные (исторические) написания непроверяемые в том смысле, что они не могут быть проверены, подобно морфологическим, сильными позициями соответствующих гласных и согласных фонем. Но они сохраняют основной признак морфологического написания: единообразное написание корня слова, морфемы. Традиционный принцип по своей функции очень близок принципу морфологическому [35].

«Дифференцирующими написания называются такие, в которых одинаково произносимые слова на письме обозначаются по-разному» [6].

В большинстве случаев различное написание подобных слов объясняется их различным фонематическим и морфологическим составом (пруд [прут] и прут [прут]; род [рот] и рот [рот]).

Дифференцирующие написания позволяют разграничить слова, принадлежащие разным частям речи: имена существительные – «ожог» [ажук], «поджог» [паджук] и глаголы прошедшего времени – «ожег» [ажук], «поджег» [паджук].

Дифференцирующее значение имеет употребление прописной и строчной букв («орел» - птица, «Орел» - название города).

К числу дифференцирующих относятся некоторые случаи слитных и раздельных написаний: Работа выполнена не плохо. (Плохой назвать ее нельзя). Работа выполнена неплохо. (Т.е. хорошо).

Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего.

«Фонетический принцип орфографии предполагает такое написание слов, при котором их буквенный состав максимально приближается к звуковому» [6].

В написаниях, основанных на фонетическом принципе, буквенный состав слов соответствует их фонетическому составу. («дом», «пол»).

На фонетическом принципе основано, например, правописание приставок без-, воз-, низ-, из-, раз-, роз-, чрез-, вз- и др. Эти приставки мы пишем то с буквой «з», то с буквой «с» в зависимости от того, какой конечный звук этих приставок нами произносится в различных словах (без-брежный, но бес-пощадный; из-бранный, но ис-полненный).

Фонетическими являются написания корней некоторых слов, например: зар-я – зорь-ка; руч-ной – двуручничать; подскок – скак-ать.

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии.

Для того чтобы у учащихся возникла потребность в знании правила, знакомство с ним целесообразно осуществлять в ситуации орфографического затруднения. Под ситуацией орфографического затруднения понимается такое состояние пишущего, когда он испытывает потребность узнать правило, чтобы выбрать письменный знак [45].

Так, например, прежде чем ввести правило правописания «сомнительных согласных», учитель предлагает написать по слуху слово «прут». Вывод о том, что возможны две различные буквы («д» и «т»), подводит к заключению, что по глухому парному согласному звуку «т» на конце слова невозможно выбрать букву. Букву надо выбирать по звуку, который в этом слове произносится перед гласным (по сильной позиции): пруды, прутки.

Фонематический подход был разработан еще в 60-е годы профессором М.В. Пановым и тогда же частично стал применяться в средней школе. Для начальной школы в этом направлении много сделали такие ученые как: Д. Б Элькониным, В.В Репниковым, П.С. Жедек и др.

Так, харьковские психологи В. В Репкин и П. С. Жедек в 60-70-е годы разработали и создали учебники (начиная с букваря), в которых последовательно реализовалась идея обучения орфографии на теоретической основе. Результаты, полученные в ходе эксперимента, убедительно свидетельствовали об эффективности предлагаемой системы обучения. В первых классах к концу учебного года достигалась стопроцентная орфографическая зоркость учащихся, а впоследствии, к 6-

му классу, обеспечивалась орфографическая грамотность, значительно более высокая, чем в массовых школах [23].

Ориентация на фонематический принцип коренным образом перестраивает содержание обучения правописанию. На начальную школу в этом случае возлагаются ответственные задачи. Во-первых, обеспечить формирование подлинной орфографической зоркости (вооружить учащихся знанием признаков, по которым можно находить большую часть орфограмм, независимо от того, знают ли они соответствующее правило). Во-вторых, подвести учащихся к осознанию общей природы орфографических правил и единого порядка действий по правилу (нахождение сильной позиции звука – фонемы) в данной части слова [61].

Именно на начальном этапе эти базовые орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы в дальнейшем их можно было развивать, а не перестраивать.

1.3. Изучение орфографии в начальной школе

Русский язык среди школьных дисциплин имеет первостепенное значение, поскольку является не только предметом изучения системы знаний, на основе которых формируются практически важные умения и навыки, но и важнейшим средством познания других наук.

Содержание о построении курса русского языка определяется программой. Действующие программы по русскому языку для начальной школы ориентированы на приобретение первоначальных сведений по всем разделам науки о языке. В настоящее время преподавание русского языка в начальной школе ведется по программе средней общеобразовательной школы. «Русский язык. 1-4 класс».

Программа по формированию у учащихся грамотности предусматривается по следующим направлениям:

1. Звукобуквенные написания;
2. Слитно-раздельное написание;
3. Прописные, строчные написания.

Основная орфографическая единица, принятая в современной методике, – орфограмма.

Орфограмма – это написание, которое не устанавливается на слух.

Существует несколько определений орфограммы. Обобщая их, выделяют следующие признаки орфограмм:

- написание, требующее проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);

- наличие не менее двух возможных вариантов написания, лишь один из которых правильный [11].

Состав русских орфограмм следующий:

- 1) орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами:
 - а) на месте слабых позиций звуков,
 - б) отдельные случаи обозначения звуков в сильных позициях;
- 2) орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава морфем:
 - а) прописная буква;
 - б) слитно-раздельные написания;
 - в) перенос;
 - г) сокращения слов.

Следует различать теоретические и практические орфограммы. Теоретической считается такая орфограмма, которая может привести к ошибке, но на самом деле никогда не приводит к ней (*бегут-бегуд*).[11].

Для проверки каждой орфограммы пишущий общается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. В этом случае говорят, что имеет место **орфографическое действие**. В орфографическом действии выделяются две ступени:

- 1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);
- 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

При обучении правописанию большое значение имеют **опознавательные признаки орфограмм**, для каждого вида – свои [25].

Общие опознавательные признаки орфограмм:

- 1) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;
- 2) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;
- 3) морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Принято считать, главным признаком орфограммы несовпадение буквы и звука, написание и произношение. Но этот признак «срабатывает» лишь тогда, когда учащиеся слышат слово и одновременно видят его буквенное изображение (при списывании, при анализе написанного). В процессе письма под диктовку данный признак «не срабатывает», т.е младший школьник не может во всех случаях обнаружить несовпадение звука и буквы.

Второй опознавательный признак орфограммы – это сами звуки (звукосочетания, место звука в словах, буквы, буквосочетания), которые дают наибольшее количество несовпадений:

- а) гласные *о - а, и - е*;
- б) пары звонких и глухих согласных *б – п, г – к, в – ф* и т.д;
- в) сочетания *жи - ши, ча - ща, чу – шу*;
- г) сочетания *стн, сн, здн, зн* (непроизносимые согласные)
- д) сочетания *нч, ниц*;
- е) согласные буквы *б, г, в, д, з, ж* на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки [п], [к], [ф], [т], [с], [ш];
- ж) буквы *я, е, ю, ё*, обозначающие два звука.

В памяти детей накапливается набор тех звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые могут представлять собой

орфограммы и привести к ошибке. Такие «опасные» сочетания запоминаются учащимися уже в период обучения грамоте.

Третий опознавательный признак орфограмм – это морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в окончании или на стыке морфем. Так, школьник знает из практики, что в приставке под- проверять ничего не нужно, достаточно убедиться в том, что это приставка (например в словах *подставка, подвез*), так как приставок *над-* и *пот-* в русском языке не существует [30].

На основе опознавательных признаков орфограмм у школьников формируются алгоритмы орфографических действий.

Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм – это фонетический уровень, требующий орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха.

Работа над второй группой опознавательных признаков в большей степени направлена на запоминание. В процессе этой работы у детей развивается внимание, своего рода бдительность в отношении орфограмм.

Работая над третьей группой опознавательных признаков орфограмм, учащиеся готовятся к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е в решении орфографических задач.

Три группы опознавательных признаков, описанных ранее, можно считать общими для большинства орфограмм. Но кроме общих опознавательных признаков каждый тип орфограмм имеет еще и *частные признаки*, присущие только одному типу, иногда – группе сходных орфограмм [15].

В таблице № 1 представлены характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе.

Таблица №1

Характеристики орфограмм, изучаемых в начальной школе

№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки (общие и частные)
1	Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые)	а) отсутствие ударения; б) гласные а, о, и, е ; в) место в слове
2	Звонкие и глухие согласные	а) парные согласные б-п, г-к, в-ф, д-т, з-с, ж-ш ; б) место в слове (в корне в абсолютном конце слова или перед согласным)
3	Непроизносимы е гласные	а) «опасные» сочетания звуков и букв стн, здн, сн, зн и др. ; б) место в слове
4	Разделительный ь	Наличие звука [ц] после мягкого согласного, наличие гласных я, е, ю, ё
5	Разделительный ь	а) наличие звука [ц] после согласного, наличие гласных я, е, ю, ё ; б) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный и корня
6	Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок	а) наличие звуко сочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению.
7	Заглавная буква в именах собственных	а) место в слове: первая буква; б) значение слова: название или имя
8	Заглавная буква в начале предложения	а) место в слове: первая буква; б) 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	а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж ; б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский

11	Безударные окончания имен существительных	а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е-и ; в) часть речи: имя существительное
12	Правописание окончаний имен прилагательных –ого, –его	а) наличие такого сочетания; б) место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное
13	Правописания безударных личных окончаний глагола	а) часть речи: глагол; б) место: в окончании слова; в) наличие знакомых окончаний ут-ют, ат-ят , отсутствие ударения; г) время глагола: настоящее или будущее

Для того, чтобы успешно усвоить способ проверки орфограммы определенного типа надо знать:

- 1) природу данного орфографического явления, т.е. принцип, которому оно подчиняется;
- 2) орфографическое поле, необходимое для проверки;
- 3) опознавательные признаки данной орфограммы;
- 4) умения необходимые для проверки орфограммы данного типа.

Анализ программ и учебников по русскому языку.

Основное содержание курса «русский язык» отражено в стандарте начальной школы, а принципы, на основе которых строится обучение, определяется программами учебно-методических комплектов и учебниками по русскому языку.

Основная задача обучения русскому языку в начальной школе – формирование лингвистической компетенции, которая понимается как усвоение всех видов речевой деятельности: чтения, письма, говорения, слушания.

В настоящее время программы по русскому языку отражают развивающий характер обучения младших школьников. Они направлены, во-первых, на становление ученика начальных классов как личности: формирования мировоззрения, духовно-нравственного и эстетического вкуса; во-вторых, на развитие таких важных психологических качеств, как мышление, внимание, память, воображение, творческие способности на основе включения учащихся в самостоятельное открытие языковых явлений; в-третьих, на развитие коммуникативных способностей учащихся, овладение языком, как средством общения [40].

Рассмотрим основные особенности современных программ по русскому языку в начальной школе.

Нами рассмотрена и проанализирована программа и учебники по русскому языку Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой.

Программа начальных классов по русскому языку построена как органическая часть общего курса русского языка и литературы и ориентирована на языковое, эмоционально-нравственное и интеллектуальное развитие ребенка.

Цель программы – познакомить учащихся с лексико-грамматическими разрядами слов, словообразованием, нормами литературного произношения, орфографией, синтаксическим строением русского языка. Программа ориентирована так же на формирование у школьников приемов анализа языкового материала, построенного на основе широкого обращения к языковому опыту учащихся и чувству языка, свойственного детям [40].

Программа предполагает изучение родного языка в единстве с целенаправленным формированием у детей познавательной самостоятельности: умения самостоятельно планировать учебную работу,

пользоваться различными справочными материалами (таблицами, схемами, алгоритмами, словарями и т.д.), способности к самооценке и самоконтролю.

Программа строится в соответствии с психолого-педагогическими особенностями обучения младших школьников. Формируемые языковые понятия соответствуют научным представлениям и в дальнейшем не требуют переучивания, а нуждаются лишь в углублении и более широкой конкретизации [40].

Курс включает систему понятий, относящихся к предложению (смысловая и интонационная законченность, связь слов в предложении, словосочетание как распространенное слово, виды предложений по цели высказывания и структуре, распространенные и нераспространенные предложения, сложные и простые); слову (состав слова, части речи; лексико-грамматические признаки имени существительного, прилагательного, личных местоимений, глагола, наречия); фонетике (звуки, их фонетическая характеристика, сильная и слабая позиция звуков, анализ звучащего слова, звуки и буквы, обозначение звуков буквами и т.д.); орфографии (совокупность правил, определяющих написание слов); графике (состав русского алфавита, соотношение между звуками и буквами).

Основная единица изучения курса - предложение. В связи с предложением изучаются другие единицы языка. В каждой теме выделяются те грамматические знания и умения, которые служат основой усвоения правописания.

Содержание учебного материала представляет собой систему понятий и правил, связанных между собой: изучение одной темы опирается на результаты усвоения предыдущих тем. Каждая тема раскрывается в определенной последовательности:

- постановка проблемы и ее анализ обучающимися совместно с учителем;

- самостоятельная формулировка детьми открытых правил, определений, способов деятельности;

- уточнение сформулированных обучающимися выводов с опорой на учебник;

- упражнения, ориентированные на использование знаний по теме.

Формируемые понятия раскрываются на постепенно усложняющемся языковом материале и характеризуется с разных сторон.

Основные разделы программы: «Синтаксис и пунктуация», «Фонетика и графика», «Морфология и морфемика», «Лексика», «Речевое развитие», «Орфография». В соответствии образовательному стандарту, младшие школьники усваивают систему грамматических понятий, принципы письма и систему орфографических правил [57].

Текстовый материал подобран с учетом патриотического воспитания и развития патриотического чувства по отношению к родному языку: даны высокие образцы родного слова, раскрыты его лексическое и интонационное богатство, выразительность и емкость.

Структура и методическая система учебников под редакцией Зелениной Л.М. и Хохловой Т.Е. определяется особенностями психофизического, интеллектуально-эмоционального и речевого развития детей 7-10 лет. Учебники построены в соответствии с авторской концепцией обучения русскому языку в начальной школе [40].

В учебнике предоставлены условные обозначения, по которым учащийся ориентируется в учебном материале. Иллюстрации помогают в составлении предложений, текстов, а так же помогают выполнять грамматические задания, пробуждают мысль и чувство ребенка, желание

высказаться, что главным образом является одним из средств развития речи ребенка.

В учебниках даются указания к трудным словам: «Запиши слово и запомни его» упражнения занимают значительное место в системе работы учащихся. Задания к упражнениям усложняются от класса к классу. Следовательно, действия учащегося, выполняющего упражнение, носит многоплановый характер. Более частое использование таких упражнений в учебнике как списывание с усложняющимися заданиями, проговаривание, орфографический разбор и комментирование, написание диктантов различных видов, самодиктант; самостоятельная письменная речь – с орфографическим комментированием и без него; самопроверка написанного и самостоятельное исправление допущенных ошибок способствует развитию навыка самоконтроля [24].

Таким образом, формирование орфографической компетенции представляет собой последовательный, логичный процесс усвоения знаний русского языка на определенном его уровне, подчиненный общепедагогическим принципам доступности, постепенного усложнения учебного материала, иерархичности его представления при построении заданий и упражнений по орфографии с целью поэтапного формирования личности, умеющей полноценно коммуницировать как в устной, так и в письменной форме.

Выводы по I главе:

Одной из составляющих успешного обучения учащихся является грамотное письмо. Практика показывает, что орфографическая грамотность учащихся снижается.

Проблеме орфографии в лингвистической науке посвящены исследования Д. Н. Богоявленского, Н.С. Рождественского и других, которые явились методической основой для проведения квалификационного исследования.

Под орфографией мы понимаем систему правил, которые регулируют правильное написание слов русского языка.

Для нашего исследования ключевой была идея о том, что важным при обучении грамотному письму является умение школьников видеть орфограммы при письме. Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Значит, эту способность у учащихся нужно формировать. «Выработанная способность обнаружить те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, называется орфографической зоркостью» [17]. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение орфографического действия.

Как известно из психологии, действие представляет собой произвольную и преднамеренную активность человека, направленную на достижение сознаваемой цели (С.Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). Применительно к письму это означает, что орфографическое действие имеет место тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфографической проблемы в школе.

Способность выделять орфограммы и определять их тип необходимо формировать с 1 класса. Главным средством воспитания орфографической грамотности является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.

Глава II. Опытнo-поисковая работа по формированию орфографической компетенции на уроках русского языка

2.1. Задачи и содержание констатирующего этапа

В первой главе мы рассмотрели методические особенности формирования орфографической компетенции у младших школьников. В ходе теоретического осмысления нами было выдвинуто предположение, требующее опытнo-поисковой работы – процесс формирования орфографической компетенции, направленный на повышение орфографической грамотности младших школьников будет более эффективным при реализации описанных ранее педагогических условий обучения орфографии на уроках русского языка.

Данное предположение проверялось нами в ходе опытнo-поисковой работы, которая проводилась с детьми младшего школьного возраста в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении "Средняя общеобразовательная школа № 121 г. Челябинска". Всего в работе участвовало 52 ученика. Контрольным классом был 3б, в количестве 25 человек. Экспериментальным был 3а класс, в количестве 27 человек. Обучение ведется по традиционной системе. Классы имеют средние показатели успеваемости.

Опытнo-поисковая работа проходила в три этапа:

1. Констатирующий этап (октябрь 2015 года)
2. Формирующий этап (ноябрь 2015 – декабрь 2015)
3. Обобщающий этап (декабрь 2016года)

В соответствии с изучением педагогической, психологической лингвистической и методической литературы, а также наблюдений были разработаны условия развития орфографической грамотности.

На констатирующем этапе велась работа по изучению уровня развития орфографической грамотности учащихся 3 класса.

В начале опытно-поисковой работы был проведен нулевой срез, целью которого являлось проверить умение писать под диктовку текст, включающий изученные орфограммы. Учащимся был предложен диктант. Диктант соответствует всем методическим требованиям, предъявляемым к такого рода проверочным работам. В тексте 29 слов. Есть следующие орфограммы:

1. Большая буква в именах людей и кличках животных.
2. Словарные слова.
3. Сочетание чк.
4. Сочетание жи, ши. Слова с предлогами.
5. Орфограмма – пробел.
6. Смягчающий мягкий знак на конце слова.

Диктант.

Кот и собака.

У Марины дома живет кот. Девочка назвала его Шустриком. Во дворе живет собака Жучка. Шустрик любит играть с собакой. Он хватает Жучку за хвост и уши. А Жучка рычит [54].

Уровень орфографической грамотности определяется нами в зависимости от качества написания диктанта. Ссылаясь на пятибалльную систему оценивания, мы выделили следующие уровни орфографической грамотности:

- 1) низкий уровень (А) – 2 балла;
- 2) средний уровень (В) – 3 балла;
- 3) уровень выше среднего (С) – 4 балла;
- 4) высокий уровень (Д) – 5 баллов.

5 баллов ставится за диктант, в котором нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно.

4 балла ставится за диктант, в котором допущено не более 2 орфографических ошибок, работа выполнена чисто.

3 балла ставится за диктант, в котором допущено 3 – 5 орфографических ошибок, работа написана небрежно.

2 балла ставится за диктант, в котором более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

Ошибкой в диктанте следует считать:

- нарушение правил орфографии при написании слов;
- пропуск и искажение букв в словах;
- замену слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (словарные слова)

За ошибку в диктанте не считаются:

- ошибки за те разделы орфографии и пунктуации, которые не изучались;
- единичный пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замены одного слова другим без искажения смысла.

За одну ошибку в диктанте считаются:

- два исправления;
- две пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове.

Негрубыми ошибками считаются следующие:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- недописанное слово;
- перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а другая опущена;
- дважды записанное одно и то же слово в предложении [59].

Диктант писали 27 человек 3а класса и 25 человек 3б класса

Учащиеся 3а получили следующие оценки:

- «5» - 4 учащихся;
- «4» - 8 учащихся;
- «3» - 12 учащихся;
- «2» - 3 учащихся.

В диктанте были допущены следующие ошибки:

Замена букв – 10 учащихся.

Словарные слова – 16 учащихся.

Большая буква в именах людей и кличках животных – 14 учащихся.

Сочетания ЧК - 16 учащихся.

Сочетания ЖИ, ШИ – 15 учащихся.

Орфограмма – пробел – 6 учащихся

Смягчающий мягкий знак на конце слова – 5 учащихся.

В таблице № 2 представлены данные уровня орфографической грамотности учащихся 3а класса на констатирующем этапе (октябрь 2015 года).

Таблица № 2

Данные об уровне орфографической компетенции учащихся 3а класса на констатирующем этапе (октябрь 2015г).

класс	Количество человек в классе	Уровни орфографической компетенции учащихся							
		А		В		С		Д	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
3а	27	3	11,1	12	44,4	8	29,7	4	14,8

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

Таким образом, было выявлено, что 4 ученика имеют высокий уровень орфографической грамотности, 8 учеников – выше среднего, 12 учеников – средний уровень и 3 ученика – низкий уровень.

Учащиеся 3б получили следующие оценки:

36	25	3	12	9	36	10	40	3	12
----	----	---	----	---	----	----	----	---	----

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

Таким образом, было выявлено, что 3 ученика имеют высокий уровень орфографической компетенции, 10 учеников – выше среднего, 9 учеников – средний уровень и 3 ученика – низкий уровень.

Для большей наглядности данные нулевого среза об уровне орфографической компетенции предоставлены на рисунке № 1.

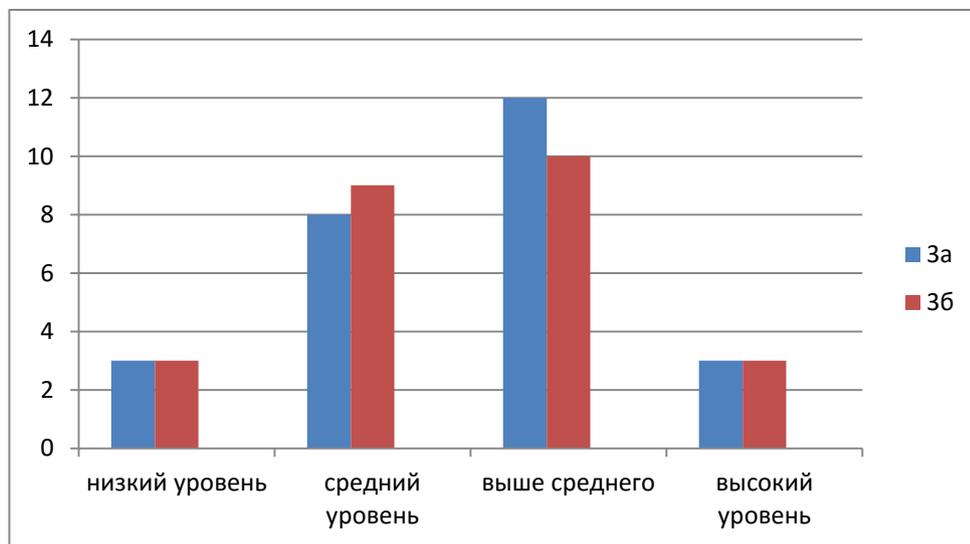


Рис.1 уровень орфографической компетенции учащихся 3 классов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (октябрь 2015г.)

Данные констатирующего этапа показывают, что к началу опытно-поисковой работы учащиеся 3 классов имели недостаточно высокий уровень орфографической компетенции.

Компетенция – готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности жизни для решения практических и теоретических задач.

При обучении младших школьников русскому языку на первый план выходит задача развития младшего школьника как личности, владеющей русским языком как средством общения в различных сферах жизни, воспринимающей язык как эстетическую и культурную ценность [34].

Второе направление проведения опытно-поисковой работы констатирующего этапа было связано с выявлением орфографической зоркости учащихся. Было предложено задание: подчеркнуть все изученные орфограммы в тексте диктанта. Для определения уровня орфографической зоркости младших школьников были разработаны следующие параметры:

1. Высоким уровнем (Д) орфографической зоркости обладают учащиеся, которые находят более 90% орфограмм в тексте.
2. Выше среднего (С) – такой уровень орфографической зоркости имеют учащиеся, которые определяют до 80% орфограмм в тексте.
3. Средний уровень (В) – учащиеся определяют до 50% орфограмм в тексте.
4. Низкий уровень (А) – учащиеся определяют не более 20% орфограмм в тексте.

Данную работу выполняли 27 учащихся 3а класса и 25 учащихся 3б класса.

Учащиеся 3а класса показали следующие уровни орфографической зоркости:

Высокий уровень (Д) - 4 учащихся.

Выше среднего (С) – 11 учащихся.

Средний уровень (В) – 9 учащихся.

Низкий уровень (А) – 3 учащихся.

В таблице № 4 представлены данные уровня орфографической зоркости учащихся 3а класса на констатирующем этапе.

Таблица № 4

Уровень орфографической зоркости учащихся 3а класса на констатирующем этапе.

клас с	Количест во человек в классе	Уровни орфографической зоркости учащихся							
		А		В		С		Д	
		Кол- во	%	Кол- во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
3а	27	3	11, 1	9	33, 3	11	40, 8	4	14,8

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

Учащиеся 3б класса показали следующие уровни орфографической зоркости:

Высокий уровень (Д) - 3 учащихся.

Выше среднего (С) – 8 учащихся.

Средний уровень (В) – 11 учащихся.

Низкий уровень (А) – 3 учащихся.

В таблице № 5 представлены данные уровня орфографической зоркости учащихся 3б класса на констатирующем этапе.

Таблица № 5

Уровень орфографической зоркости учащихся 3б класса на констатирующем этапе.

клас с	Кол ичество человек в классе	Уровни орфографической зоркости учащихся							
		А		В		С		Д	
		Кол- во	%	Кол- во	%	Кол-во	%	Кол- во	%
3б	25	3	12	11	44	8	32	3	12

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

Наглядный уровень орфографической зоркости учащихся 3 классов представлен на рисунке №2.

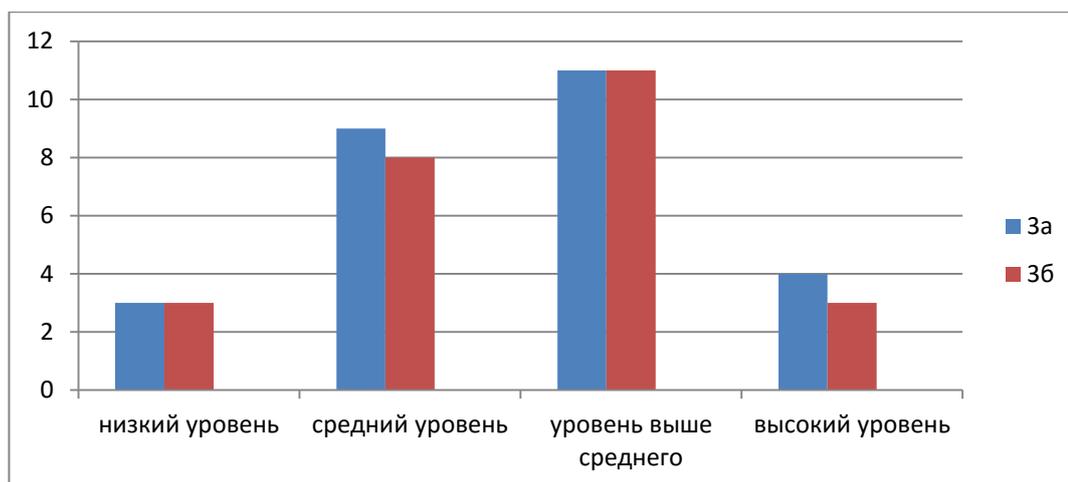


Рис. 2 Уровень орфографической зоркости учащихся 3 классов на констатирующем этапе (октябрь 2015г.)

На основании данных констатирующего этапа к началу опытно-поисковой работы учащиеся 3 класса имели недостаточно высокий уровень орфографической компетенции. Эффективность методических приемов, разработанных для формирования орфографической компетенции, будет доказана в параграфе 2.3.

2.2. Задачи и содержание формирующего этапа

Выявив в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы трудности учащихся, мы определили нашу работу по реализации эффективных методических приемов, разработанных для формирования орфографической компетенции. На уроке ребята делились на группы, либо работали в парах. Задания для учеников подробно разбирались, усложнялись и дополнялись подобными заданиями.

В ходе формирующего этапа мы ставили перед собой определенную цель: используя комплекс упражнений, устранить проблемы в изучении орфографии.

На протяжении всей истории методики обучения орфографии высказывалась мысль о том, что важным при формировании навыков грамотного письма является умение школьников замечать встречающиеся при написании трудности (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский и др.). И учёные 20 века – лингвисты (И. С. Ильинская, М. Ф. Панов, С. М. Кузьмина и др.), психологи (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, П. С. Жедек, В.В. Репкин и др.), методисты (М. Т. Баранов, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский и др.) настойчиво подчеркивают зависимость результата обучения орфографии от того, насколько у пишущего развита способность обнаруживать орфограммы [34].

Одна из главных задач учителя при организации работы по орфографии – научить детей сомневаться, то есть учитель должен сформировать у младших школьников потребность узнать, какую букву написать в той части слова, где один звук может обозначаться разными буквами. Но для того, чтобы такая потребность появилась, необходимо сформировать у учащихся умение видеть в словах «сомнительные» места, которые в методике правописания называются орфограммой. Учитель должен использовать различные виды и формы работы на уроках русского

языка для того, чтобы добиться хороших результатов в обучении правописанию орфограмм [53].

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулись в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Данные исследований, которые проводили ученые-психологи и ученые-методисты, подтверждают, что только система упражнений обеспечивает овладение учащимися навыками грамотного письма.

При проведении упражнений в определенной системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой учащихся, а именно:

- 1) степень подготовленности учащихся, состояние их знаний и навыков в области орфографии.
- 2) уровень речевой культуры.
- 3) Условия языковой среды, окружающей детей.

Успешному правописанию способствует:

- а) тщательно отобранный дидактический материал;
- б) разнообразные упражнения, опирающиеся на правила и различные виды памяти;
- в) постепенное усложнение заданий на орфографию;
- г) повышение роли самостоятельности в выполнении орфографических заданий [53].

Последовательное применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешного выполнения работы по орфографии. Необходимо тщательно подходить к выбору приемов, важно

учитывать разнообразные особенности каждого из них. Целесообразность применения того или иного приема, упражнения с методической точки зрения определяются такими условиями, как:

- а) степень соответствия проходимому в данный момент материалу;
- б) подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала;
- в) доступность приема с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся;
- г) последовательность в применении отобранных с определенной целью приемов [33].

В начальных классах необходимо сформировать умение списывать. В зависимости от цели, которую ставит учитель, списыванию может предшествовать подготовка: проговаривание слов с орфограммами, требующих проверки, и обоснования, почему слово так пишется, подсчет в тексте орфограмм на определенное правило и т.д. Для того, чтобы проверить уровень сформированности навыка списывания проводятся контрольные работы по списыванию [39].

Д.Н. Ушаков рассматривает списывание как одну из форм работы над орфографическим действием. Списывание – это передача в письменной форме зрительно воспринимаемого слова, предложения, текста.

В современной школе используются разные приемы списывания, но все они осложнены дополнительными заданиями по грамматике, фонетике, орфографии, словообразованию, что усиливает произвольный характер запоминания и позволяет обработать применение орфографического правила [46].

В качестве материала для списывания используются слова, словосочетания предложения и тексты. Списывание нередко сопровождается устным орфографическим проговариванием или комментированием написаний. Списывание мы применяем на уроках русского языка на формирующем этапе при решении задачи повышения внимания учащихся к графическому и орфографическому облику слова и стимулирования орфографической памяти. (Приложение 1)

Памятка.

Учись списывать.

- 1) *Прежде чем начинать списывать, прочитай целиком все, что нужно списывать.*
- 2) *Слово в каждом предложении подели на слоги и диктуй себе по слогам.*
- 3) *Сравни свою запись с тем, с чего списывал [2].*

Комментированное письмо.

Этот вид работы строится на основе проговаривания по слогам. Учащиеся не просто проговаривают слова или предложения, но и обосновывают правописание правилами, подбором проверочных слов [60].

Диктант при обучении орфографии более эффективен: он учит соотносить звуки и буквы, воспринимать звук как букву.

На уровне знакомства с орфограммой, наряду с другими упражнениями на опознание ее, должен проводиться выборочный диктант, который предполагает выписывание из диктуемого текста только слов или предложений с изучаемой орфограммой.

Применение выборочного диктанта приучает анализировать текст до его записи, учит видеть изучаемую орфограмму и пользоваться правилом, развивает внимание, память, мышление, воспитывает орфографическое чутье.

После выборочного диктанта следуют диктанты на объяснение орфограмм. Они обеспечивают речевой этап усвоения материала и коллективную деятельность учащихся. Первым среди них будет *предупредительный диктант*, использующийся в целях обработки приемов применения правила, направленный на овладение учащимися алгоритмом действий и использующийся после изучения той или иной темы. Цель такого диктанта – предупредить ошибки. Диктуемый учителем текст подвергается орфографическому разбору до записи его учащимися (сначала объяснение, затем запись) [37].

У такого вида работы имеются свои особенности, которые важно учитывать учителю: он быстро утомляет учащихся и отнимает много времени. После того как ученики усвоят алгоритм применения правила, образец рассуждения и записи, нужно переходить к объяснительному диктанту.

Объяснительный диктант включает объяснение и доказательство написания орфограммы после того, как записано предложение или текст. Этот вид диктанта представляет собой коллективную проверку написанного, развивает внимание учащихся к орфограммам. В процессе записи текста учащиеся подчеркивают орфограммы, требующие проверки, после записи они контролируют правильность выполнения работы, слушая объяснение товарища. Разновидностью такого диктанта являются диктанты с пропущенными орфограммами. (Приложение 2)

По сравнению с предупредительным объяснительный диктант требует от учеников большей самостоятельности. Такие диктанты могут быть зрительными и слуховыми. В первом случае учащиеся видят на доске или в книге разбираемый текст, а при слуховом – объяснения воспринимают акустически.

Диктант *«Проверяю себя»* является разновидностью объяснительного диктанта. В процессе записи текста ученики

подчеркивают все орфограммы, в написании которых они сомневаются, чтобы потом спросить у учителя, правильно ли они написали то или иное слово.

Комментированный диктант предполагает объяснение орфограмм в процессе письма. Здесь объяснение опережает написание, но только на слог или морфему.

Суть диктанта с обоснованием заключается в том, что ученик сначала дает письменное объяснение диктуемого слова, а затем записывает само слово. Обоснование должно предшествовать написанию, что приучает пишущего сначала думать над тем, как писать слово, а потом уже записывать его. В написании такого диктанта от ученика требуется еще больше самостоятельности [19].

Творческим диктантом принято называть работу, состоящую в записи диктуемого текста с предварительным изменением. Существует несколько видов творческих изменений:

- диктант со вставкой слов (распространение предложений);
- диктант с изменением грамматической формы слов.

Каждый из видов творческих диктантов создают проблемную ситуацию.

Свободный диктант предполагает запись диктуемого текста. Учащимся предоставляется право его изменять, свободно выбирать слова и выражения при сохранении общего смысла. Такой вид диктанта способствует выработке запоминания диктуемого, развитию речи в аспекте использования и запоминания синонимов, разнообразия речи и формирования языковой памяти. При проведении свободного диктанта учитель сначала читает весь текст и проводит работу над его содержанием, затем читает текст по частям, а ученики пишут. К чтению последней части нужно переходить, когда все учащиеся напишут предыдущую.

1. *Проверочный (контрольный) диктант* ставит целью выяснить уровень владения детьми только что изученным правилом и ранее отработанными. Текст диктуется целиком, затем по предложениям и по частям в 2-3 слова (если предложение состоит из 6 и более слов). После того, как дети запишут весь текст, учитель снова читает текст, делая паузы между предложениями для того чтобы ученики проверяли написанное [49].

Орфографический разбор – упражнения в нахождении орфограммы и объяснение ее правописания. Такое упражнение нужно для того, чтобы выработать у учащихся понимание соотношений между орфографическими и грамматическими явлениями, выработать умение обнаруживать орфограмму, то есть ставить орфографические задачи. Он выступает одним из приемов работы по предупреждению ошибок, приучает к сознательному применению правил, способствует выработке грамотного письма, устраняет разрыв между теорией и практикой. В ходе данного разбора развивается мышление, внимание, орфографическая память, речь учащихся [22].

Например: Гусей крикливых караван тянулся к югу

Один ученик записывает предложение на доске под диктовку, остальные учащиеся записывают в тетрадь данное предложение. Затем предложение читается учениками сначала орфоэпически, затем орфографически (можно применять как хоровое так и индивидуальное чтение). После этого идет орфографический разбор каждого слова:

гусей – орфограмма находится в корне слова, безударная гласная, проверяемая ударением: проверяем словом гусь;

крикливых – орфограмма находится в корне слова, безударная гласная, проверяемая ударением: проверяем словом крик;

караван - орфограмма находится в корне слова, безударная гласная, непроверяемая ударением, поэтому правописание можно узнать в словаре;

тянулся – орфограмма находится в корне слова, безударная гласная, проверяемая ударением: проверяем словом тянет;

к югу – орфограмма - правописание существительного с предлогом, которое пишется отдельно, для доказательства вставим между существительным и предлогом слово: к теплому югу.

Чтобы данное предложение осознал каждый ученик, необходимо индивидуальное построение схемы данного предложения с выделением орфограмм в каждом слове. После чего необходимо организовать взаимопроверку, либо коллективную проверку выполнения данного задания [51].

Орфографический разбор используется и как самостоятельное упражнение, и как элемент других упражнений: при списывании, в диктанте и т.д. он может быть как устным, так и письменным. Устный орфографический разбор, как правило, выступает как сопровождение к последующему самостоятельному написанию текста. Письменный орфографический разбор включает подчеркивание орфограмм и обозначение приемов их проверки [56].

Письмо по памяти – это тоже вид орфографического упражнения, которое предусматривает сначала орфографический разбор слов в небольшом тексте, а затем его запись по памяти. Для такого письма лучше подбирать стихотворные тексты, т.к. они хорошо запоминаются детьми.

Такой вид письма развивает память, внимание, речь, мышление. Этапы работы при организации письма по памяти предложены и разработаны Т.С. Жедек.

1. Первичное прочтение учеником предложения целиком. Очень важно для восприятия смысла предложения прочитать его

орфоэпически. Чтобы удержать содержание списываемого предложения в памяти, ученику нужно повторить его целиком, не глядя в текст.

2. Активная орфографическая ориентировка, обращение внимания ребенка на орфографическую форму предложения. Для этого необходимо сначала прочитать его орфоэпически (т.е. с усилением орфограмм), а затем опять проговорить его орфоэпически, не глядя в текст, чтобы удержать в памяти целую орфографическую форму записываемой единицы.
3. Процесс записи (при закрытой книге). Ученику необходимо постараться удерживать в памяти орфографическую форму целого предложения, в чем ему поможет орфографическая самодиктовка вслух.

Алгоритм, который предлагает Т.С. Жедек:

- внимательно прочитай предложение;
- повтори его не заглядывая в текст;
- подчеркни в предложении все орфограммы;
- прочитай предложение орфографически;
- повтори еще раз орфографически, проговаривая все звуки; закрой текст, начинай писать, диктуя себе по слогам и подчеркивая орфограммы;
- проверь написанное по тексту, особое внимание обрати на орфограммы [21].

Словарно-орфографические минутки включают работу над словами, словосочетаниями, предложениями как на изучаемую тему, так и на весь ранее пройденный материал. Цель их – способствовать систематическому совершенствованию орфографических умений, которыми овладевают

младшие школьники. Работа над словом, словосочетанием, предложением представлена различными видами заданий [28].

Например:

1. Подчеркнуть слоги с мягким шипящим звуком в словах: чай, чудо, чулки, щука, дача, роцца.
2. Подчеркнуть слоги с твердыми шипящими звуками в словах: жить, шить, ерши, шило, шишки, лыжи, ужи.
3. Подчеркнуть в словах буквы и сочетания букв, которые при письме надо запомнить: чайка, чулан, дружить, удача, ландыши, пицца, чаща, внучата, лыжи, шипы, товарищ, сорока, ягода, фамилия, учу.
4. Подчеркнуть согласные буквы: стройка, эхо, лейка, экран, ручей, край.
5. Подчеркнуть сочетания чк, чн: ручной, печка, девочка, внучка, уздечка, мучной, бычки, крючки, скучный, кличка.
6. Подчеркнуть слоги, в которых есть мягкие согласные звуки: Петр, Коля, тетя, тюлень, одежда, вишня, свекла, журавль.
7. Подчеркнуть буквы, которые обозначают на письме мягкость предыдущего согласного: Петя, Люба, семя, букварь, пряник, Вася, время, люстра, зверь, песня.
8. Подчеркнуть согласные буквы, которые надо проверять (подобрать проверочное слово): этаж, бровь, дрозд, карандаш, уют, труд, завод, ландыш, флаг, груз, клуб, колхоз, лев, медведь, юг, круг, сноп, пляж, хлеб, час, стриж.
9. Подчеркнуть гласную букву в безударных слогах (подбери проверочные слова): бревно, глаза, дворы, кроты, мосты, ряды, ведро, гнездо, дожди, зима, леса, ножи, село, вода, коза, дома, змея, нора.

10. Подчеркнуть в словах буквы, написание которых надо запомнить: заяц, деревня, медведь, капуста, коньки, сорока, ветер, дежурный, воробей, русский язык, урожай.
11. Измени слова так, чтобы они обозначали много предметов: воробей, кол, ручей, перо, крыло, дерево, муравей, лист, брат, друг, прут, стул.
12. Подчеркнуть одной чертой мягкий разделительный знак, двумя-мягкий знак – показатель мягкости согласных на письме: окуньки, осенью, платье, пальто, семья, вьюга, учитель, льет, жилье, коньки, крыльцо, пальцы, уменье, хлопья.
13. Записать под диктовку: учитель Петр Ильич, рабочий Борис Львович, мальчик Илья, ученик Вася Иванков.
14. Заменить данные слова однокоренными словами из словаря: товарищеский, посудный, московский, классный, березовый.
15. Подчеркнуть предлоги, выделить приставки: упал с березы, запить молоком, принес из магазина, покататься на коньках, написал в тетрадь, варенье из малины, сбежать с лестницы, поставить в комнату.
16. Выписать слова с разделительным мягким знаком в первый столбик, с разделительным твердым знаком во второй столбик: платье, съезд, вьюга, счастье, въезд, отъезд, объявление съедобный, копье, подъем.
17. Разбить слова на слоги для переноса: Россия, тонна, жужжит, миллион, масса, длинный [31].

Для работы по формированию орфографической зоркости использовали разнообразные виды упражнений и занимательный материал.

Заглавная буква в именах, фамилиях и т.п.

Виды заданий:

1. Примеры написаны на карточках, причем заглавные буквы заменены строчными; требуется написать, где нужно, большие буквы и объяснить их необходимость.
 - ✓ Сережа Морозов не боится морозов.
 - ✓ Витя Васильков набрал букет васильков.
 - ✓ Иванова Поля возвращалась с поля.
 - ✓ Лева Скворцов сделал скворечник для скворцов.
 - ✓ Андрюша Рыбаков любил слушать рассказы рыбаков.
 - ✓ -Надежда, ты – наша надежда!
 - ✓ Гена Ростов поехал в Ростов [38].
2. Примеры написаны с пропусками, школьники должны самостоятельно вставить подходящие слова и объяснить употребление больших букв.

Например:

Меня зовут

Мою маму зовут.....

Тетя купила мячик

У и.... одна любимая игра.

3. Самостоятельно придумать подобные примеры, где одинаково звучащие слова писались бы с большой и маленькой буквы. В этом случае возможны элементы соревнования – конкурс на лучший подбор таких примеров.
4. Конкурс: за определенное время (например 5 минут) составить словарик имен – полных и уменьшительных.

Например:

Иван – Ваня – Ванюшечка – Ванечка.

Жюри через установленное время проверяет выполнение и определяет победителя.

Подобным же образом проводится конкурс на знание городов России, городов мира, рек, морей и т.д.

5. Конкурс на подбор слов-омонимов, где было бы название, пишущееся с большой буквы.

Например:

Город Остров (Псковская области) – остров в море; город Красный Холм (Калининской области) – красный холм (глина); город Клин (Московской области) – журавли летят клином.

6. *Метаграммы:*

1. Когда я с «т», на мне плывут.
Когда я с «д», меня сорвут. (плот-плод)
2. С ё – колючий,
С «у» - ползучий. (ёж - уж)
3. Со звонкой буквой на конце –
Сияет свежесть на лице.
Глухой – по наковальне бьёт,
Подкову лошади куёт. (Молод - молот) [52].
7. Конкурс: кто быстрее и больше подберет родственных (проверочных) слов для проверки безударных гласных в корне слова:

Пример: гора - горы, много гор, горка, горочка, горный, нагорный, предгорье, пригорок.

8. Выписать в две колонки слова с приставками по-; под-;

Подложил, подвинул, подложка, поделил, подумал, подул и т.п.

9. Записать, выбрав букву:

М..ш..на пр..ехала мимо. К нам (в) гости пр..ехала бабушка. С..м..лет ..делал п..садку. (С) д..рев..ев ..л..тают лист..я.

10.Исправить ошибки:

Мидветь баится волка. Посли даждей появятся гребы. Мальчик разбил стикло. Дети нобрали хворост для костра. Лес засыпало пышным снегом [18].

11.«Хитрые сочетания»

Необходимо написать правильно, разобраться и объяснить значения и правописание:

Подождём под дождём; вход в (узкий) ход; поднёс поднос под (самый) нос; влез в лес; загорал за городом; наступил на ступеньку [62].

К.Д. Ушинский верно заметил, что внимание- это дверь, через которую проходят все, что только входит в душу человека из внешнего мира. Внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Анализ контрольных работ показывает, что 10-15% ошибок из-за невнимания. Поэтому необходимо развивать у младших школьников внимание.

Упражнения на развитие внимания:

1. Для развития зрительной памяти.

Найти слова, которые читались бы одинаково слева направо и справа налево: доход, гора, Анна, Саша, шалаш, среда, дед, баба, летел, круг, дом, казак [1].

2. Игра «Что изменилось?»

Учитель показывает слово, дети запоминают последовательность букв. Учитель незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось и восстановить первоначальное их расположение [58].

3. В начальной школе на уроках русского языка применяются словесные и схематические алгоритмы:

Например, изучая орфограмму «безударные гласные в корне слова» используется следующий алгоритм:

1. подобрать однокоренные слова или заменить форму слова;
2. найти корень слова;
3. выбрать из них то слово, где безударный гласный будет под ударением.

Эффективное использование алгоритмического метода в обучении означает способность младшего школьника осознавать, что именно ему необходимо делать в каждый текущий момент производимого действия, предварительную обусловленность этапов достижения конечной цели, а также ожидаемый итог действий. Другими словами, результат деятельности прямо зависит от того, насколько сам младший школьник представляет алгоритмическую сущность производимых действий [47].

Сознательность и автоматизм при обучении орфографии достигается в процессе работы над правилом и орфографическими упражнениями, обеспечивающими привитие навыка грамотного письма. Как усвоение правила, так и выполнение упражнений связано с активной аналитико-синтетической деятельностью учащихся. Усвоить правило правописания – это значит понять его содержание, уметь определить, к какому языковому факту оно относится, найти признаки, позволяющие установить, подходит ли тот или иной пример под это правило, и основать его применение в процессе упражнений. Но, если при объяснении правила

аналитико-синтетическая деятельность учащихся протекает обычно под непосредственным руководством преподавателя, то при выполнении упражнений ученикам предоставляется большая самостоятельность, которая постепенно возрастает, и соответственно уменьшается участие, которое учитель принимает в их упражнениях [55].

Задача учителя при выполнении школьниками упражнений состоит в том, чтобы проследить правильность применения изучаемого правила, то есть должна быть восстановлена его формулировка, выделены те признаки, которые позволяют при написании определенной орфограммы руководствоваться именно данным правилом, приводить примеры, подтверждать справедливость рассуждений учащихся. Постепенно, при выполнении разнообразных упражнений, процесс преобразования сознательной деятельности по применению правила правописания в деятельность автоматическую [50].

Сочетание сознательности и автоматизма обуславливает необходимость тщательной работы над правилом при обучении орфографии, обоснования правильности написания, продуманной системы разнообразных упражнений, обеспечивающих выработку навыка грамотного письма, выбора метода работы.

Выбор методов и приемов обучения орфографии обуславливается характером орфограммы, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы и соответственно применяются при этом различные правила. Кроме того, упражнения должны отбираться в соответствии со структурой орфографической зоркости. Мотивации орфографического действия способствует анализ задания и текста упражнения, взаимоконтроль в процессе его выполнения, использование сигнальных карточек. Самоконтроль формируется на

основе само- и взаимопроверки написанного, в ходе комментированного письма, диктанта «Проверяю себя» [29].

Предложенные упражнения обеспечивают сочетание фронтального, группового и индивидуального способов организации обучения учащихся младших классов.

Совершенно очевидно, формирование такого сложного навыка как орфографический, должно быть чем-то мотивировано. Без развития интереса детей, без выработки положительных мотивов деятельности невозможно получить качественного результата при обучении детей правильному написанию слов.

Можно выделить четыре источника положительных мотивов, которые могут быть использованы учителем. Рассмотрим их.

1. Развитие познавательных интересов школьников в области правописания:

- осознание далеких, конечных целей обучения; нужно, чтобы дети увидели, как пишут взрослые, образованные люди, чтобы убедились, что в овладении грамотным письмом нет никакой исключительности,- все люди владеют письмом, в орфографии нет ничего непреодолимого;

-организация общественных мероприятий, в которых школьники могли бы проявить свою грамотность, оказание помощи отстающему ученику.

2. Занимательные формы работы учащихся:

- использование игры и занимательных материалов, пословиц и поговорок, конкурсов и элементов соревнования, хоровое проговаривание, декламация небольших стихотворений, содержащих слова с орфограммами;

- организация внеклассной работы по русскому языку, включая и правописание в виде бесед, конкурсов, выпуска газет, журналов.

Для того, чтобы скорректировать орфографические умения, учитель должен четко знать проблемы в орфографических знаниях каждого ученика. Это позволит добиться положительных результатов в обучении орфографии [5].

2.3. Анализ и оценка результатов обобщающего этапа.

Обобщающий этап опытно-поисковой работы проходил в конце декабря 2015 года.

На данном этапе работы у учащихся 3 а класса заметно вырос интерес к урокам русского языка: они стали активно работать в классе, выполнять дополнительные карточки с различными заданиями.

На данном этапе работа велась в тех же классах, как и на констатирующем этапе.

Цель обобщающего этапа опытно-поисковой работы: определить уровень сформированности орфографической грамотности через диктант.

В тексте диктанта 46 слов. Орфограммы, которые встречаются в тексте:

1. Непроизносимые согласные.
2. Безударные гласные в корне слова.
3. Парные согласные в корне и на конце слов.
4. Разделительный мягкий знак.

Диктант.

Снеговик.

Стоит чудесный зимний день. Падает легкий пушистый снег. Деревья одеты в белые шубки. Спит пруд под холодной коркой. Выбежала группа ребят на улицу. Они стали лепить снеговика. Глазки сделали ему из светлых льдинок, рот и нос из морковки, а брови из угольков. Радостно и весело всем! [54]

Работы учащихся оценивались по той системе, по которой были оценены на констатирующем этапе:

- 1) низкий уровень (А) – 2 балла;
- 2) средний уровень (В) – 3 балла;
- 3) уровень выше среднего (С) – 4 балла;
- 5) высокий уровень (Д) – 5 баллов.

Результаты контрольного диктанта учащихся 3а:

«5» - 5 учащихся;

«4» - 15 учащихся;

«3» - 6 учащихся;

«2» - 1 учащихся.

В таблице №6 представлены сравнительные данные об уровне орфографической грамотности у учащихся 3а на констатирующем и обобщающем этапах опытно-поисковой работы.

Таблица №6

Сравнительные данные об уровне орфографической компетенции учащихся 3а класса на констатирующем и обобщающем этапах опытно-поисковой работы (декабрь 2015г).

этапы	Кол-во	Уровни орфографической компетенции учащихся							
		А		В		С		Д	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	27	3	11,1	12	44,4	8	29,7	4	14,8
Обобщающий этап	27	1	3,7	7	26	14	51,8	5	18,5

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

Таким образом, можно отметить, что уровень орфографической компетенции у учащихся экспериментального класса значительно повысился.

Контрольный класс так же писал контрольный диктант, результаты учащихся 3б:

«5» - 3 учащихся;

«4» - 11 учащихся;

«3» - 9 учащихся;

«2» - 2 учащихся.

В таблице №7 представлены сравнительные данные об уровне орфографической компетенции у учащихся 3б на констатирующем и обобщающем этапах.

Таблица №7

Сравнительные данные об уровне орфографической компетенции учащихся 3б класса на констатирующем и обобщающем.(декабрь 2015г).

этапы	Кол-во	Уровни орфографической компетенции учащихся							
		А		В		С		Д	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	25	3	12	9	36	10	40	3	12
Обобщающий	25	2	8	9	36	11	44	3	12

этап									
------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Примечание:

А – низкий уровень;

В – средний уровень;

С – выше среднего;

Д – высокий уровень.

По результатам проведенного диктанта в контрольном классе, мы видим, что уровень орфографической компетенции так же повысился, но незначительно.

По итогам обобщающего этапа необходимо сделать вывод о том, что учащиеся экспериментального класса достигли более высокого уровня сформированности орфографической компетенции на тех уроках русского языка, во время которых велась более концентрированная и интенсивная работа по структурированию орфографических навыков с применением вышеуказанных приемов обучения.

Для большей наглядности сравнительные данные представлены

на

рисунке

№3.

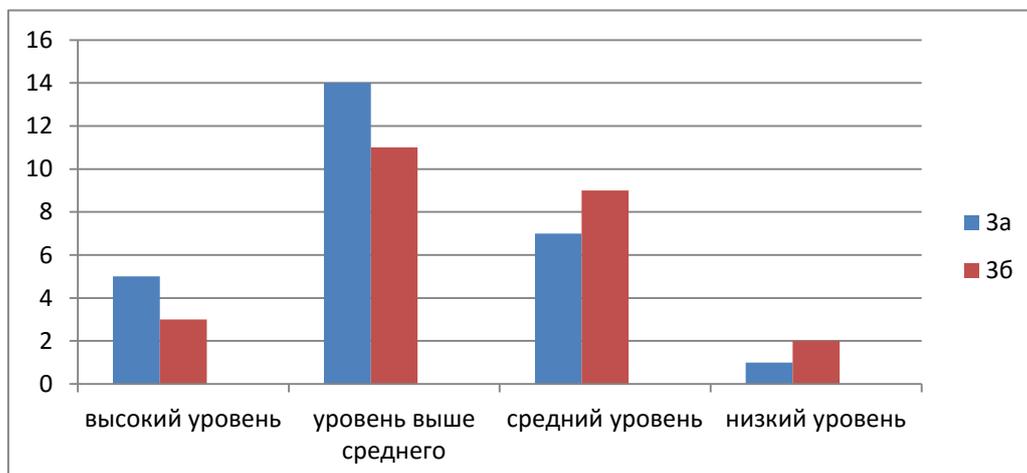


Рис.3 Сравнительные показатели уровней сформированности орфографической компетенции учащихся 3 классов на констатирующем и обобщающем этапах опытно-поисковой работы.

Второе направление проведения обобщающего этапа э опытно-поисковой работы было связано с выявлением орфографической зоркости учащихся. Было предложено задание: подчеркнуть все изученные орфограммы в тексте диктанта. Для определения уровней орфографической зоркости младших школьников были использованы те же параметры, которые были использованы на констатирующем этапе:

5. Высоким уровнем (Д) орфографической зоркости обладают учащиеся, которые находят более 90% орфограмм в тексте.

6. Выше среднего (С) – такой уровень орфографической зоркости имеют учащиеся, которые определяют до 80% орфограмм в тексте.

7. Средний уровень (В) – учащиеся определяют до 50% орфограмм в тексте.

8. Низкий уровень (А) – учащиеся определяют не более 20% орфограмм в тексте.

Данную работу выполняли 27 учащихся 3а класса и 25 учащихся 3б класса.

Учащиеся 3а класса показали следующие уровни орфографической зоркости:

высокий уровень (Д) - 6 учащихся;

выше среднего (С) – 13 учащихся;

средний уровень (В) – 7 учащихся;

низкий уровень (А) – 1 учащихся.

В таблице №8 представлены, сравнительны данные уровней орфографической зоркости учащихся 3а класса на констатирующем и обобщающем этапах.

Таблица №8

Сравнительные показатели уровней сформированности орфографической зоркости учащихся 3а класса на констатирующем и обобщающем этапах опытно-поисковой работы (декабрь 2015г).

этапы	Кол-во	Уровни сформированности орфографической зоркости							
		А		В		С		Д	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	27	3	11,1	9	33,3	11	40,8	4	14,8
Обобщающий этап	27	1	3,7	7	26	13	48,1	6	22,2

Данная таблица свидетельствует о том, что уровень орфографической зоркости учащихся экспериментального класса на данном этапе также повысился.

Контрольный класс выполнял такое же задание.

Учащиеся 3б класса показали следующие уровни орфографической зоркости:

высокий уровень (Д) - 6 учащихся;

выше среднего (С) – 13 учащихся;

средний уровень (В) – 7 учащихся;

низкий уровень (А) – 1 учащихся.

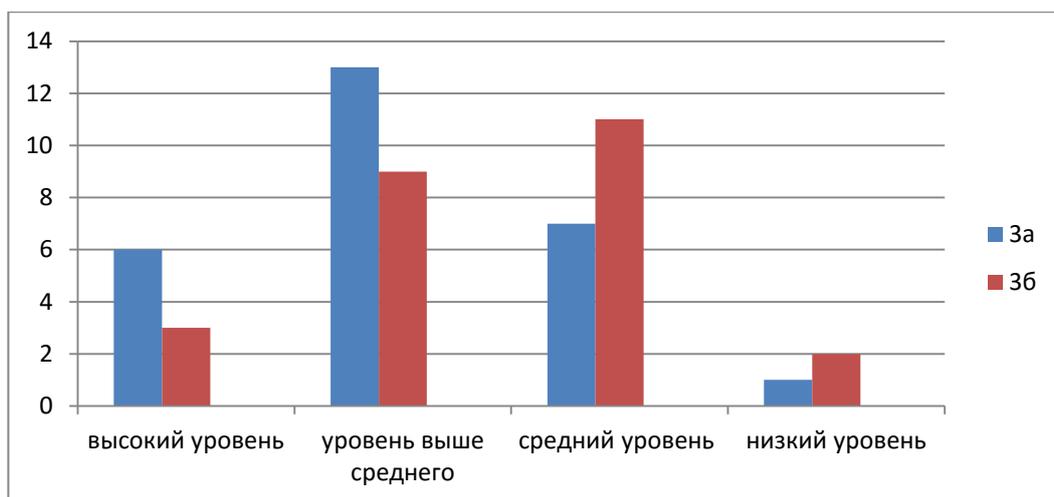
В таблице №8 представлены сравнительные данные уровней орфографической зоркости учащихся 3б класса на констатирующем и обобщающем этапах.

Таблица №8

Сравнительные показатели уровней сформированности орфографической зоркости учащихся 3б класса на констатирующем и обобщающем этапах опытно-поисковой работы (декабрь 2015г).

этапы	Кол-во	Уровни сформированности орфографической зоркости							
		А		В		С		Д	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий этап	25	3	12	11	44	8	32	3	12
Обобщающий этап	25	2	8	11	44	9	36	3	12

Данная таблица свидетельствует о том, что уровень орфографической зоркости учащихся контрольного класса на данном этапе также повысился, но глядя на рисунок №5 можно сделать вывод о том, что учащиеся 3б класса показали результат ниже учащихся 3а.



Таким образом, можно сделать вывод, что выполнение учениками дополнительных экспериментальных упражнений способствовало формированию орфографической компетенции, а значит заявленная нами гипотеза является доказанной.

Выводы по II главе:

Опытно-поисковая работа проводилась на базе МБОУ "Средняя общеобразовательная школа № 121 г. Челябинска".

На констатирующем этапе велась работа по изучению уровней развития орфографической компетенции и орфографической зоркости. Был проведен нулевой срез в октябре 2015 года, который показал, что к началу опытно-поисковой работы учащиеся имели недостаточно высокий уровень орфографической компетенции и орфографической зоркости.

Был проведен формирующий этап опытно-поисковой работы с ноября по декабрь 2015 года. Этот этап показал, что повышение уровня грамотности учащихся младших школьников протекает более успешно при более интенсивном и последовательном использовании педагогических приемов по формированию орфографической компетенции. Целью данного процесса является формирование орфографической компетенции и повышение качества образования младших школьников по русскому языку. Исходя из выявленных в ходе констатирующего этапа эксперимента трудностей у учащихся в видении или фиксировании орфограмм, а, следовательно, в правильном написании, мы определили нашу деятельность по реализации эффективных методических приемов, разработанных для формирования орфографической компетенции.

На обобщающем этапе, который проходил в декабре 2015 года, было выявлено, что после внедрения в образовательный процесс педагогических условий и дополнительных упражнений по орфографии повышается уровень орфографической грамотности.

При формировании орфографической компетенции младших школьников не только улучшается качество знаний, умений и навыков, но и развивается мышление, познавательные способности, повышается интерес к учебной деятельности, появляется мотивация к изучению орфографии.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале эксперимента, получила свое подтверждение.

Заключение

Проблема повышения орфографической компетенции учащихся всегда волновала учителей, методистов, родителей. Не менее актуальной она остается и в наши дни, так как, несмотря на огромные усилия педагогов, грамотность письменной речи их питомцев остается в целом весьма низкой. Об этом говорят многочисленные ошибки в письменных работах школьников, абитуриентов, школьников. В чем искать выход из такого положения? Конечно же, не в том, чтобы работу над орфографией рассматривать как приоритетное направление в системе обучения правописанию в широком понимании, т.е. не только в использовании более эффективных приемов работы, но прежде всего в укреплении той базы, на которой строится эта работа.

Анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы по проблеме формирования орфографической зоркости позволил сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографической зоркости на уроках русского языка и об отсутствии должного к ней внимания в школьной программе.

В ходе исследований выявлено, что на формирование орфографической зоркости положительное влияние оказывает расчленение орфографического действия, которое выполняет ученик при написании слова, на отдельные операции и доведение каждой из них до автоматизма.

Специальное обучение, направленное на формирование орфографической компетенции, требует использования специальных приемов и видов работы. Могут быть использованы следующие виды работ: комментированное письмо, различные виды диктантов, орфографический разбор, письмо по памяти, словарно-орфографические минутки, письмо с пропусками орфограмм, специально организованное списывание и работа над ошибками, занимательный материал, а также применение дидактических средств - таблицы орфограмм, опор-карточек орфограмм, тренажера, различного рода алгоритмов, памяток.

Опытно-поисковая работа, проведенная нами на базе третьего класса подтвердила выдвинутую гипотезу квалификационной работы, заключающейся в положении о необходимости выполнения учениками дополнительных закрепительных упражнений, которые будут способствовать формированию орфографической компетенции.

Исходя из вышеизложенного можно сделать выводы:

1. Формировать орфографическую компетенцию необходимо начинать с первого класса в период обучения грамоте.
2. Соблюдать условия непрерывности, доступности, системности и преемственности в работе по совершенствованию орфографических умений.
3. Применять различные методы и приемы обучения орфографии в соответствии с принципом последовательного усложнения заданий и увеличения их разнообразия в рамках одного текста.

Таким образом, цели и задачи нашего исследования решены, гипотеза подтверждена.

Список литературы:

2. Анохина, Т.М. Русский язык 1-4класс. Занимательные материалы/Т.М. Анохина. В.,2008, - 269 с
3. Арсентьев, Д.З. Списывание как методический прием работы над текстом/Д.З. Арсентьев// Начальная школа «плюс и минус».2007.- №2.с.15.
4. Арутюнов, А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка. / А.Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 2007
5. Бабанский, Ю.К. избранные занятия на уроках русского языка./ А.Р. Арутюнов -- М.: Русский язык, 2006
6. Байбородова, Л.В. Воспитание и обучение в школе/. Л.В. Байбородова.-М,: Просвещение, 2013.-103с
7. Бакурина, Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина//Начальная школа. – 2010 -- №2 – С.56.
8. Бельдина, Е.В. Развитие орфографической зоркости/Е.В. Бельдина// Начальная школа. 2013.-№8.с.35-36
9. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии./ Д.Н.Богоявленский//Начальная школа.2015.№4.с.39
- 10.Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии. / Д.Н. Богоявленский. – М., 2012
11. Бондаренко С.М. Беседы о грамотности. Изд. Знание. М., 2011
- 12.Борисенко, И.В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию / И.В. Борисенко // Начальная школа.2008, - №1.90с.
- 13.Булохов, В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся//Начальная школа. – 2010 -- №1 – С.90
- 14.Буркова, Т.В. К.Д. Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию./ Т.В.Буркова//Начальная школа. – 2013 №11
- 15.Валкина Н.С. Орфография и пунктуация. – М.: Просвещение, 1982. – 342 с.
16. Виноградов, В.В. Вопросы русской орфографии / В.В. Виноградов. М., 2013, - 323с.
- 17.Возрастная и педагогическая психология/Под ред.М.В.Гамезо. – 2012, №11 – С.83.

18. Гальперин, П.Я. и др. проблемы формирования знаний и умений у школьников.// Вопросы психологии, -1999 -- № 5 – С.64
19. Грабчикова, Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка / Е.С. Грабчикова // Начальная школа. -2011,-№3
20. Длугашевская, с. А. Предупреждение ошибок в процессе комментированного письма/С.А. Длугашевская//Начальная школа.-2005.-с.26-30
21. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. / Под редакцией М.С.Соловейчик.- М.:Просвещение,2014.-304с.
22. Жедек, П.С., Тимченко, М.И. Списывание в обучении правописанию./ П.С. Жедек, М.И. Тимченко// Начальная школа.2007.-№8.с.45-47
23. Жуйков, С.У. Формирование орфографических действий./ С.У. Жуйков.-М.: Просвещение.218с.]
24. Зайцев, В.Н. Практическая дидактика/В.Н. Зайцев. – Народное образование,2013
25. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. Русский язык. Учебник для начальной школы/Л.М.Зеленина. М.: Просвещение, 2015
26. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. М.,2009.
27. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии/В.Ф.Иванова— М.:Просвещение, 2001
28. Клопова, А.И Развитие интереса к изучению русского языка//Начальная школа. – 2013. №11
29. Копытова, Л.Н. Развитие умения видеть орфограмму./ Л.Н. Копытова// Начальная школа «плюс и минус». 2004.№3.с.48.
30. Кузьменко, Н.С. Методическая подготовка учителя к формированию орфографической зоркости у младших школьников/ Н.С. Кузьменко.- М.: МПСИ: Флинта 2011.-102с.
31. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. – М.: Просвещение, 1981. – 162 с
32. Курпов, В.Д. Словарная работа на уроке русского языка / В.Д. Курпов//Начальная школа. -2012,№3-с.37-40
33. Кустарева, В.А., Рождественский Н.С. Методика русского языка./В.А.Кустарев, Н.С. Рождественский – М.: просвещение,2013
34. Лайло, В.В. Повышение грамотности и развитие мышления/В.В. Лайло. – М: МПСИ: Флинта,2013.-104с.

35. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М., 2013, - 415с.]
36. Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. – М.: Просвещение. 1980.
37. П.А. Грушникова «Орфографический словарик» (19-е изд. М., 1999)
38. Панов, М.В. Теория письма. Орфография. Современный русский язык / М.В. Панов; под ред. В.А. Белошапковой. 2-е. изд., 2009, - 159 с
39. Пикулева, Н.В. Веселая орфография./Н.В. Пикулева// Начальная школа «плюс и минус».2003.-№2.С. 67.
40. Поль Е.С. Приём списывания как средство формирования орфографического навыка // Начальная школа. – 1997, №1.
41. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). В 2ч. Ч.1- М.: Просвещение, 2014.-316с.
42. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. М.,2014,-187с.
43. Рамзаева, Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Т.Г. Рамзаева.- Санкт-Петербург: «Специальная литература», 2015.-169с.
44. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. 2-е изд. М., 1992
45. Рождественский, Н.С. Методика грамматики и орфографии в начальных классах/Н.С. Рождественский.-М.: Просвещение, 2000.- 238с.]
46. Розенталь, Д.Э. и др. современный русский язык. / Д.Э., Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова- М.: Высш.шк. 2012
47. Рыболова, З.Д. Формирование орфографических навыков / З.Д. Рыболова. // Русский язык (приложение к газете «1 сентября»).2006, - №11. 24с.
48. Савельева, Л.В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью/Л.В.Савельева// Начальная школа.-2007.-№12.с.28-29
49. Савельева, Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе/Л.В. Савельева// Начальная школа.2009.-№1.с.67.]

50. Савинова, З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости/З.А.Савинова//Начальная школа.-2009, -.№1-с.45.
51. Сейфуллина, С.А. Развитие у детей умения ставить орфографические задачи./ С.А. Сейфуллина// Начальная школа «плюс и минус».2008.- №3.с40
52. Смирнова, В.В. Работа над орфограммами на уроках русского языка в начальной школе/ В.В. Смирнова// Начальная школа «плюс и минус».2005-№11. С.34-35
53. Соколовская, С.М. Веселая орфография/С.М. Соколовская.- Челябинск: Взгляд 2013.
54. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. – М., 2009
55. Тикунова Л.И. 1200 диктантов и творческих работ по русскому языку: пособие для учителя./ Л.И. Тикунова.-М.: «Дрофа», 2013.- 312с.
56. Тоцкий, П.с. Орфографическое чтение как основа правописания/П.С.Тоцкий//Начальная школа.-1999.№8.с.69
57. Трубайчук, Л.В. Молодому учителю./ Л.В. Трубайчук.- Челябинск.- ИИУМЦ «Образование»,2015.-239с.]
58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Мин-во образования и науки Рос. Федерации.- М.: Просвещение, 2011.- 31с
59. Фролова, Л.А. использование дидактической игры при обучении орфографии/Л.А.Фролова// Начальная школа.-2009.-№10.с.30-33]
60. Шевердина Н.А. Диктанты по русскому языку для начальной школы/ Н.А. Шевердина.- Ростов-на-Дону.- «Феникс», 2014.-252с.
61. Шелопаева, Э.С. Комментирование – средство развития у детей самоконтроля./Начальная школа . 2012.-№11.с.58-61
62. Юденко, Ю.Р. Изучение орфографических правил в начальных классах / Ю.Р. Юденко // Начальная школа. 2007, - №2.с 25.
63. Ясова, А.С. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками./А.С. Ясова// Начальная школа.2009.- №4с.44

Утро.

Вспыхнул первый луч солнца. Ночная тьма укрылась в листве деревьев. Проснулись малиновки. Перья на их грудках окрасились в цвет зари. Над цветами стали кружить пчёлки. Они пьют сладкий сок. Мелькают стрижи. Хорошо иметь быстрые и лёгкие крылья. Вариант 2 Задание Прочитай текст. Опираясь на план, раздели текст устно на части. Спиши только первую часть. Калина Калина – невысокий ветвистый кустарник. Густые кусты калины покрыты красивыми широкими листьями. Весной чудесные белые цветы украшают этот кустарник. А осенью на нём горят гроздья красных плодов. Калина растёт по берегам рек, озёр, в хвойных лесах. Она предпочитает сыроватые места. Калину очень любили в старину. Народ сложил о ней песни и сказки.

Заяц.

Ночью была вьюга. Дул яростный ветер. К утру стало тихо. Охотник стоял на краю леса. Он осматривал местность. Через дорогу катился белый комок. Это был молодой заяц. Охотник свистнул. Заяц остановился, поднял уши и бросился в кусты.