

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Выпускающая кафедра Русского языка и методики преподавания

Ф.И.О. бакалавра Кузнецова Наталья Валерьевна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Тема Развитие речевых умений на основе изучения орфограммы «Правописание  
глаголов на -ТЬСЯ, - ТСЯ» в начальной школе.

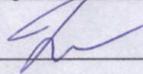
Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Профиль Начальное образование

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ**

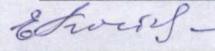
Зав. кафедрой Кандидат филологических наук, доцент

Галина Сергеевна Спиридонова



Руководитель Кандидат филологических наук, доцент

Евдокия Семёновна Бойко



Дата Защиты 22 июня 2016 г.

Обучающийся Кузнецова Н.В.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск

2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I Теоретические основы развития речевых умений учащихся начальной школы на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться».....	8
I.1 Состояние проблемы развития речевых умений учащихся начальных классов в процессе изучения орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться».....	8
I.2 Лингво-методические основы развития речевых умений учащихся начальной школы на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться».....	16
I.3 Психолого-педагогические основы развития речевых умений учащихся на основе формирования орфографического навыка.....	28
Выводы по I главе.....	37
ГЛАВА II Уровень развития речевых умений учащихся на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться».....	39
II.1 Принципы составления заданий для проверки уровня развития речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, /- ться».....	39
II.2 Упражнения для проверки уровня развития речевых умений учащихся на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться».....	41
II.3. Результаты выполненных упражнений по проверке уровня развития речевых умений учащихся на основе орфограммы «Правописание глаголов на - тся, - ться» .....	47
Выводы по II главе.....	51

ГЛАВА III Упражнения для развития речевых умений в процессе изучения орфограммы «Правописание глаголов на -тся, -ться» в начальной школе.....	53
III.1 Принцип составления комплекса упражнений по развитию речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на -тся/ -ться».....	53
III.2 Результаты формирующего эксперимента .....	60
Выводы по III главе.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	70

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность избранной темы «Развитие речевых умений учащихся начальных классов на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ться, -тся» определяется тем, что состояние развития речи младшего школьника, как отмечают исследователи С.И. Львова, Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов находится не на должном уровне. М.Р.Львов отмечает: « К сожалению, речь школьников часто бывает бедна, однообразна, непоследовательна, засорена различного рода ошибками и недочетами. Навыки связной речи как устной, так и письменной у молодежи, заканчивающей школу, все еще не отвечает непрерывно растущим требованиям. Начальным классам школы принадлежит важнейшая роль в формировании навыков связной речи, здесь закладываются ее основы. Недаром в новых программах по русскому языку такое большое место отводится задачам развития речи учащихся...» [24, с.5] ( М.Р. Львов Работа над сочинением в начальных классах. Пособие для учителя. М., «Просвещение»,1970. Стр. 5)

«Успехи учащихся в связной речи обеспечивают определяют успех в учебной работе по всем предметам; в частности, способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности... Как свидетельствуют данные, полученные в процессе изучения широкой практики обучения родному языку и самым уязвимым местом уроков чтения, грамматики и орфографии является работа по развитию связной речи учащихся...» (Политова Н.И. Развитие речи учащихся на уроках русского языка. Пособие для учителя. – М. , «Просвещение», 1984. Стр.3-5.)

На современном этапе развитие речевых умений проводится на особых уроках, которые называются уроками развития речи. Работа по развитию речевых умений учащихся в процессе изучения орфографических тем, как

отмечают методисты, – одна из актуальнейших задач методики обучения орфографии, так как владение орфографически грамотным письмом рассматривается как показатель речевого развития школьников, и поэтому обучение орфографии не определяется только формированием грамотного письма. Так, М. М. Разумовская отмечает, что «орфографическая подготовка – это важнейший компонент общего речевого и языкового развития; её успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, грамматике, семантике, говорении – словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования речи ребенка, в результате овладения им системой языка, его богатством» [Разумовская, 1996:192]. С. И. Львова об этом пишет так: «...чаще всего школьник и не подозревает о том, что начало орфографической проблемы заключено не в вопросе *как* писать, а в формулировке *каков смысл*» [Львова, 1991:7], потому что при восприятии различных высказываний мысль направлена на поиск смысла, выраженного языковыми средствами, в том числе и на основе выбора соответствующей орфограммы в предложении или тексте. Таким образом, при передаче и восприятии информации прописные свойства слов надо рассматривать и как способ выражения смысла высказывания.

В лингводидактической литературе ученые и методисты используют понятие «языковые умения», «речевые умения», «частично-речевые умения», «коммуникативные умения». «Языковые умения» связаны с языком, «речевые» – с речью. Соответственно, речевые умения – это способность учащихся использовать материал родного языка, основой которого является их знания о языке.

Важна мысль М. Т. Баранова о тесном взаимоотношении языковых и речевых умений, ведь на начальном этапе формирование этих умений должно происходить одновременно и последовательно. Формирование речевых умений невозможно без формирования языковых [Баранов М. Т.

Умения и навыки в школьном курсе русского языка // Русский язык в школе, 1979. - № 4, с. 21].

Речевые умения трактуются как умение осуществлять речевую деятельность: читать, понимать смысл текстов, составлять предложения.

Несмотря на то, что ученики уже обладают определенными речевыми навыками, следует помочь им изучать и использовать средства родного языка сознательно через демонстрацию языкового материала и определение его значимости. Это позволит скорректировать и усовершенствовать речь учащихся.

Поскольку формирование умений и навыков происходит на основе знаний о языке, то для более глубокого их восприятия и осознания необходим комплекс упражнений. Во время выполнения упражнений происходит отработка навыков, а в дальнейшем и речевых умений.

**Цель:** определить пути и способы развития речевых умений на основе формирования орфографического навыка.

**Объект** – процесс развития речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на –ться, - тся».

**Предмет** – комплекс упражнений по развитию речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на – тья, - тья».

**Задачи:**

1) изучить методическую литературу по развитию речи и по формированию речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на -тья,- тья»;

2) актуализировать опознавательные признаки глаголов на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ться,-тся» для развития речевых умений ( в неопределенной форме: внутрисловные и в контексте предложения);

3) определить типы речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ться,-тся»;

4) составить комплекс упражнений по развитию речевых умений учащихся на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ться, -тся».

**Методы исследования:**

1) анализ научной литературы;

2) наблюдение;

3) комплексный анализ глаголов с орфограммой на [ца].

**Гипотеза:** если мы выявим языковые особенности словоформ глаголов на -тся, -ться и их роль в предложении, то это должно способствовать развитию речевых умений.

**Новизна** состоит в том, что мы соединим формирование орфографического навыка с развитием речевых умений на основе знакового, семиотического подхода, где выявляются все языковые показатели правописания орфограммы на -ться, -тся: на основе фонем, морфем и членов предложения.

## **ГЛАВА I**

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ».**

#### **I.1 СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ».**

Развитие речевых умений – важная задача обучения родному языку. Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умения учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются так же в речевой деятельности. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития. Успехи учащихся в связной речи, обеспечивают и в большой мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности. В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение фонетики, морфологии, элементов лексики и синтаксиса. В программе отмечается ведущая роль развития речи в обучении родному языку: «Развитие речи – это принцип в работе как по чтению, так и по грамматике и правописанию. Работа над правильным произношением, над внятностью и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над правильным и точным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной (контекстной) речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное (содержание уроков по языку в начальных классах). Развитие речевых умений не только принцип, но и составная часть содержания начального курса русского языка, а

следовательно, и составная (практическая) часть уроков чтения и грамматики. Отметим, что в программе не указано развитие речи в процессе формирования орфографического навыка. Анализ учебников и методических разработок показал, что упражнений по развитию речи в процессе работы по орфографии нет. Поэтому нам необходимо рассмотреть теоретические разработки по развитию речевых умений и определить, как развивать речь учащихся в процессе формирования орфографического навыка.

Ведущие методисты [Львов М.Р., Ладыженская Т.М и др.] выделяют три направления в развитии речи:

- 1) работа над словом (лексический уровень),
- 2) работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень).
- 3) работа над связной речью (уровень текста).

*Кроме того, Ладыженская отмечает, что «в объем понятия «развитие речи» включается произносительная работа – дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недочетов. (Это после общих рассуждений).*

Ладыженская Т.М. указывает: «Лингвистической базой для первых двух направлений служат лексикология, словообразование, фразеология, стилистика, морфология и синтаксис, что же касается связной речи, то она опирается на теорию текста (лингвистику текста), логику, теорию литературы». [Ладыженская, 1975: 58]

Львов М. Р. Отмечает, что «указанные три линии работы развиваются параллельно, хотя они и находятся в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для предложения; первое и второе подготавливают связную речь. В свою очередь, связные рассказы и сочинения служат средством обогащения словаря и т. д.» [Львов, 1990: 35]

В начальной школе важны, прежде всего, умения читать и писать, причём формирование письменной речи, по мнению Н.Н. Алгазиной, «стоит на первом плане, а также она подчеркивает то, что в этот период важными

являются и задачи совершенствования устной речи, которая уже достаточно развита к школьному возрасту».[Алгазина, 1987:55].

«Орфографический навык является необходимым компонентом письменной речи. Значит, орфографический навык – это речевой навык», – отмечает Н.Н. Алгазина.

Баранов М.Т. предлагает «связывать занятия по орфографии с работой по развитию речи учащихся. Более того, очень важно, чтобы учащиеся прошли «через этап «совмещения» двух задач: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы» [Баранов, 1970:22] .

Таким образом, данные направления учитываются при осуществлении связи между обучением орфографии и развитием речи только в теории, где отмечается: 1) при изучении орфографии попутно проводится работа над произношением, над значением морфем, слов и фразеологизмов, над морфологической формой слов, над словосочетаниями и предложениями, а 2) в ходе формирования навыков связной (контекстной речи) проводится работа по орфографии.

По мнению Т.А. Ладыженской, «работа в аспекте развития речи проводится «попутно» в связи с изучением материала основной программы и, конечно, предполагает определённый его отбор и методическую интерпретацию. Это тот план развития речи, который «прикреплен» к основному курсу русского языка...» [Ладыженская, 1975:39].

«Наиболее продуктивным, позволяющим раскрыть возможности работы по развитию речевых умений на уроках русского языка в современной школе, является выделение разделов работы по развитию речи в соответствии с основными единицами языка, изучаемыми в школе» То есть предметом работы по развитию речи на уроках русского языка является функционирование языковой единицы. [Львов, 1990:35].

В статье «Развитие речи как особая область методики русского языка» Т.А. Ладыженская предлагает следующее соотношение единиц языка, разделов школьного курса русского языка и разделов работы по развитию речи [Ладыженская, 1978:62].

Разделы школьного курса русского языка	Единицы языка, изучаемые в этих разделах	Разделы работы по развитию речи (в которых рассматривается функционирование указанных единиц языка)
Фонетика	Звук	Работа над звуковой стороной речи
Словообразование	Части слова	Работа над значащими частями слова
Лексика с фразеологией	Слово	Работа над словом (словарная работа)
Морфология	Словоформа	Работа над морфологическими средствами речи
Синтаксис	Словосочетание Предложение Сложное синтаксическое целое	Работа над синтаксическими средствами языка

Н.И.Политова отмечает, что «в общих курсах методики русского языка выделяется различное количество разделов (т. е. частей) в той области

методики, которая называется «Развитие речи», и многие из этих разделов называются самым различным образом. Только в отношении раздела «Связная речь» можно отметить терминологическое единство» [Политова, 1988:32]. Что касается словарной работы, то она неоправданно называется некоторыми методистами лексической, на что указывал еще в 1965 г. М. Т. Баранов.

При этом одни методисты (например, А. В. Текучев), выделяя работу над фразеологией, рассматривают ее как часть словарной работы, другие (например, Н. В. Колокольцев) включают работу над фразеологией в раздел «Работа над предложением», третьи никак не оговаривают эту часть работы по развитию речевых умений.

По-разному трактуется содержание раздела «Работа над предложением»: одни методисты (например А. В. Текучев) включают в этот раздел работу над словосочетаниями, другие не выделяют этого участка по развитию речевых умений. Терминологическая неупорядоченность в названии разделов работы по развитию речевых умений, как правило, связана с отсутствием обоснований, принципов выделения тех или иных частей работы по развитию речевых умений. Именно поэтому нередко в один ряд с разделами, выделяемыми в соответствии с определенными лингвистическими единицами, ставятся разделы, вычленяемые по направленности работы («Обогащение словарного запаса» и «Работа над стилем»; «Словарная работа» и «Обучение правильной в грамматическом и орфографическом отношения речи» и т. д.).

Поэтому, прежде всего, необходимо уточнить основание деления целого (развитие речевых умений ) на части (разделы). В качестве такого основания могут выступать виды речевой дельности, которым обучают в школе, единицы речи, которыми овладевают на уроках русского языка, и единицы языка, изучаются в школьном курсе родного языка.

Развитие речевых умений – не стихийный процесс. Оно требует постоянного педагогического руководства. Первое условие речевого развития – это потребность в общении, или коммуникации. Следовательно, в методике развития речевых умений должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чем-то. Но общение возможно только с помощью общепонятных слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи, или создать речевую среду.

Это второе условие развития речи ребенка. Речевая среда – это речь родителей, других родных и друзей, фольклор, художественная литература, радио и телевидение, кино и театр, а в школе, кроме того, речь учителей и других работников школы, речь, звучащая на уроках, язык учебников и учебных пособий. Чтение, и письмо – это речевые умения и навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей.

Письменная речь всегда строже устной, в ней отчетливо видны все ошибки и недочеты, столь характерные для младших школьников. Письменная речь имеет свои особенности в построении фраз (например, размеры предложений в письменной речи всегда больше, чем в устной, чаще используются сложные предложения). Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности текстов – повествования, описания, рассуждения, письма, газетной статьи и пр., знакомятся с их стилистическими различиями.

Упражнения для формирования связной речи: рассказы, пересказы, сочинения и т. п. – представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, в них сливаются все умения – и в области словаря, и на уровне предложения, и по логике и композиции текста, и умение накапливать

материал, и графико-орфографические умения. Систематическая работа по развитию речевых умений обязательно приведет к успеху.

Ладыженская Т. А. формулировала «общие задачи учителя в развитии речи учащихся:

а) обеспечить хорошую речевую (языковую) среду для учащихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание радио и пр.;

б) обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи, в общем обеспечить речевую практику для учащихся;

в) обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи;

г) вести постоянную специальную работу по развитию речи (уровни: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический и уровень связной речи, текста), связывая ее с уроками грамматики, чтения, с изучаемым на них материалом;

д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей речи». [Ладыженская, 1975:35]

Вопрос о развитии речи в связи с изучением грамматики поднимался еще в дореволюционной методической литературе. К. Д. Ушинский неоднократно высказывал мысль о том, что «исключительное изучение грамматики не развивает в дитяти дара слова; отсутствие грамматики не дает дару слова сознательности и оставляет дитя в шатком положении... Следовательно, то и другое необходимо» [Ушинский, 1954:686]

Особенно большое внимание вопросу развития речевых умений учащихся уделялось в советский период. Наиболее интересными в этой

области являются работы В.А. Добромыслова, в которых намечены основные направления по развитию речевых умений учащихся в связи с изучением грамматики. В ряде других пособий и статей ставятся общие вопросы развития речевых умений, говорится о том, что систему упражнений при изучении любой грамматической темы нельзя ограничивать упражнениями чисто орфографического характера. Однако почти нет пособий, в которых разработана система упражнений по развитию речевых умений в связи с изучением определенной грамматической темы.

До сих пор не решен также вопрос, на каком этапе в систему тренировочных упражнений включать работы по развитию речевых умений в процессе изучения орфографических тем. Некоторые методисты считают, что упражнениям по развитию речи должна предшествовать достаточная работа по привитию орфографических навыков.

Таким образом, избранный нами подход развития речи (речевых умений) на основе формирования орфографического навыка актуализируется методистами. Однако мы не обнаружили дидактических материалов ни в методиках, ни в пособиях для обучения орфографии, ни в школьных учебниках. Вот почему необходимо определить, как в процессе формирования орфографического навыка развивать речевые умения.

## **1.2 ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ**

## **ОРФОГРАММЫ « ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ».**

В методике развития речи М.Р. Львов [Речь младших школьников и пути его развития. – М., 1975. – с.69 – 71], Т.А. Ладыженская [Методика развития речи на уроках русского языка. – М., 1991. – с.37 – 38], Н.И. Политова [Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М., 1984. – с.5 – 19.], выделяют три направления развития речи:

- 1) пополнение словарного запаса;
- 2) составление словосочетаний и предложений;
- 3) составление разных типов текста.

Следует отметить, что методистами по-разному трактуется работа над предложением, словосочетанием, текстом. Формирование у учащихся умения сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей – одна из важнейших задач уроков в начальных классах школы. Значимость работы над предложением обусловлена, прежде всего, его социальной функцией. Научить младших школьников сознательно пользоваться предложением – значит, развить у них умение делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и интонационно оформлять мысль, соединяя слова в предложения. Работа над предложением занимает в обучении языку центральное место еще и потому, что на синтаксической основе должно осуществляться усвоение морфологии и лексики, фонетики и орфографии. Предложение выступает в качестве той основной единицы речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в нашем языке имен существительных, имен прилагательных, глаголов, местоимений. Лексическое значение слова и особенности его употребления раскрываются в словосочетании или в предложении. Смысл слова уточняется в составе предложения. В контексте слово всегда однозначно (вне предложения, как

известно, слово может иметь несколько значений). В методической литературе советского периода вопросы изучения предложения в начальных классах рассматриваются М.Л. Закожурниковой, Н.А. Пербаковой, И. В.

Прокопович и др. В последнее десятилетие большой вклад в разработку данного вопроса внесла Г. А. Фомичева.

В работе над предложением в начальных классах условно выделяются пять направлений:

1. Формирование грамматического понятия «предложение».
2. Изучение структуры предложения (работа над пониманием сущности связи слов в словосочетаниях, осознание грамматической основы предложения, особенностей главных и второстепенных членов, прямого и обратного порядка слов, распространенных и не распространенных предложений).
3. Формирование умения использовать в своей речи предложения, разные по цели высказывания и по интонации. Овладение правильным интонированием предложения.
4. Развитие умения точно употреблять слова в предложении.
5. Формирование умения оформлять предложения в письменной речи (употребление прописной буквы в начале предложения, постановка знаков препинания).

Первоначальный этап работы над предложением совпадает с периодом обучения грамоте. Именно в этот период учащиеся знакомятся с важнейшими особенностями предложения: предложение выражает мысль, для него характерна интонационная завершенность. Если этих качеств нет, то слова не составляют предложения, это только группа слов.

Осознать предложение как целостную единицу речи невозможно, если обучающийся не в состоянии выделить главные члены предложения. Подлежащее и сказуемое составляют структурную и смысловую основу

предложения. Вот почему уже в период обучения грамоте, как показывают специальные исследования, целесообразно проводить элементарные наблюдения над главными членами предложения (без терминов). По мере изучения предложения уточняются представления учащихся о его составных частях, и в частности о словосочетании. Одновременно углубляются знания о каждом члене предложения (что представляют собой подлежащее и сказуемое; роль второстепенных членов). В начальных классах учебный материал о предложении изучается таким образом, что в течение всего года работа над предложением пронизывает все другие темы, хотя в целом объем синтаксического материала, изучаемого в 1-4 классах, мал.

Первоклассники, согласно программе, учатся различать в предложении слова, обозначающие, о ком или о чем говорится в предложении, что говорится. Фактически это означает начало работы над грамматической основой предложения и представляет собой пропедевтику изучения главных членов предложения. Второй класс – это качественно новый этап работы над предложением. С эмпирического уровня учащиеся поднимаются на уровень понятийный. Происходит это вследствие того, что учащиеся усваивают существенные признаки предложения, входят в практику термины «главные члены», «подлежащее» и «сказуемое». Большое внимание во 2 классе уделяется связи слов в предложении. Второклассники выделяют основу предложения (подлежащее и сказуемое) и слова (два слова), из которых одно – зависимое, а другое – главное, т. е. словосочетания. Третьеклассники узнают о том, чем выражается грамматическая связь слов (окончанием и предлогом). В 4 классе дальнейшим развитием знаний о членах предложения является понятие об однородных членах.

Итак, ведущим при усвоении понятия «предложение» является развитие у учащихся правильного представления о членах предложения. Младшие школьники усваивают, что все члены предложения делятся на две большие группы: главные и второстепенные. В начальных классах второстепенные

члены предложения не дифференцируются, раскрывается сама сущность главных и второстепенных членов: главные члены составляют структурную основу предложения, они нередко берут на себя основную смысловую нагрузку, а второстепенные члены выполняют функцию уточняющую и не менее важную для выражения мысли. Для раскрытия сущности второстепенных членов учащиеся проводят анализ предложения и

устанавливают, какие члены предложения уточняются второстепенными членами. Особенно наглядно специфика второстепенных членов выступает в процессе распространения предложения. Формирование у учащихся умения устанавливать связь слов в предложении относится к числу важнейших синтаксических и речевых умений. Словосочетание выделяется как компонент предложения и воспринимается уже в начальных классах на основе его существенных признаков. Умение выделять словосочетание в составе предложения формируется постепенно и требует длительной тренировки. Используется система упражнений, направленная на то, чтобы учащиеся поняли сущность зависимости одного слова от другого в пределах словосочетания. В языке различаются уровни – уровень слова (лексический), уровень словосочетания и предложения (синтаксический) и уровень связной речи. Словосочетание в этом смысле может рассматриваться как переходное звено от лексического уровня к синтаксическому. В речевой практике словосочетание, как правило, используется не самостоятельно, а в предложении. Из готового предложения не ясно, как рождалось, как создавалось это предложение. «Словосочетание – это мысль в процессе становления: обучить детей словосочетаниям – значит работать над элементами мысли». «Модели» словосочетаний усваиваются человеком в детстве. Упражнения в выделении, составлении и использовании словосочетаний развивают речь школьников, повышают ее культуру. В словосочетании обнаруживаются словесные ассоциации синтагматического

типа. Словесные ассоциации, возникающие у учащихся, изучаются и используются в словарной работе и в работе над словосочетанием.

Наиболее распространено в современной школе выделение словосочетаний в предложении и постановка вопросов от главного к зависимому слову. При этом все предложение может предстать перед учащимися как цепь словосочетаний, идущая от предикативной группы (подлежащего и сказуемого). Такая работа доступна во всех классах, очень полезна для формирования навыков синтаксического разбора, для усвоения

пунктуации. Привычка ориентироваться в предложении, в его структуре и в зависимостях между членами дает основу для осознанного пользования синтаксическими конструкциями в собственной речи, особенно письменной.

Упражнения соединяют грамматико - орфографическую работу с развитием речевых умений учащихся. В работе над словосочетанием обращается внимание на две стороны: грамматическую структуру (синтаксические связи, вопросы, части речи, которые входят в сочетание, наличие предлогов и пр.) и семантику словосочетания, выражающего то или иное значение. Умение разбираться в связях между словами в предложении помогает школьникам самим строить более сложные конструкции. Глагол дает сочетания следующих типов: глагол в личной форме с глаголом в инфинитиве (начинают работать, приехал учиться); глагол с управляемым именем существительным без предлога (привезли книги, стал космонавтом) или с предлогом (приехал в Москву, вышел из лесу); глагол с прилагательным в краткой форме (оказался низок) или в полной форме в творительном падеже (казался высоким); глагол с наречием (прилежно учиться, повернул направо). Ошибки на глагольное управление – одни из самых частых и трудноустраняемых в школе. Преимущества работы со словосочетаниями приводят к тому, что большое количество упражнений по русскому языку (грамматических, орфографических и иных) базируется не на связном тексте, не на предложении, а на словосочетании. Однако надо помнить, что

словосочетание не самоцель. Поэтому, где только возможно, упражнения со словосочетаниями должны иметь выход к более высоким ступеням речевых упражнений – к составлению предложений, к связной речи. Нередко говорят, что речь строится из предложений. Задачи работы над предложением, как современный дом из панелей. Это не совсем верно, так как говорящий конструирует свое высказывание, исходя из задачи общения, из потребности, из имеющегося содержания высказывания. В поисках наилучших средств формулирования мысли говорящий человек подбирает слова, распределяет их в потоке речи, связывает грамматически и объединяет в структуры, называемые предложениями. Иными словами, человек, строя высказывание, идет не от предложения, как на первый взгляд может показаться. Предложение не цель, а средство. В школьной практике нередко связный текст образуют из отдельных предложений, составленных вопросам. Например, задается серия вопросов на тему «Утро в саду». Строя каждое отдельное предложение по вопросу, школьник, естественно, не может иметь в виду всю тему, весь предстоящий текст: перед ним стоит ближайшая задача – ответить на вопрос, т. е. составить предложение. Такая же ситуация повторяется и при построении второго предложения и третьего. И лишь в конце упражнения школьник увидит, что все предложения объединены общим смыслом, что они выстраиваются в определенной последовательности и что из всех предложений получается связный рассказ (нередко это даже вызывает у детей удивление, недоумение). Нетрудно заметить, что такой способ получения связного рассказа не соответствует естественным закономерностям порождения речевого высказывания. Следовательно, упражнения с предложениями следует рассматривать как подготовительные, тренировочные. В то же время нельзя не подчеркнуть, что без умения строить разнообразные, синтаксически правильные предложения овладение речью было бы невозможно. Построение предложений совершенствует мышление учащихся, так как строгие синтаксические структуры

дисциплинируют саму мысль, делают ее четче. Основная цель работы над предложениями – научить детей выражать относительно законченную мысль в четкой и правильной синтаксической структуре. Предложение – это минимальная единица речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (иногда одно слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью.

Для нас важно подчеркнуть, во-первых, что предложение – это единица речи, следовательно, к упражнениям с предложениями применимы все те требования, которые предъявляются к речевым упражнениям вообще (потребность, или мотивация, наличие материала для высказывания –

нужного и интересного и т. п.); во-вторых, что предложение – это грамматически организованная единица, следовательно, работа над предложением неотделима от курса грамматики и чрезвычайно важно работать над структурой и связями в предложении, над различными типами предложений; в-третьих, что предложение обладает смысловым единством и относительной смысловой законченностью, следовательно, нужно работать над мыслительной, фактической основой предложения, над его значением и оттенками значения, над их зависимостью от структуры предложения; в-четвертых, огромную важность представляет собой интонация предложения, необходимо ее отрабатывать, добиваться понимания её связи интонации со смыслом.

Успех развития речевых умений вообще и работа над предложением в частности в значительной степени определяются изученностью синтаксического строя речи детей соответствующего возраста. Овладение синтаксическими конструкциями намного опережает их теоретическое изучение в школе. Так, уже в 3 классе 20% всех предложений, использованных учащимися в сочинениях, сложные, а среди последних – более половины сложноподчиненные с придаточными изъяснительными, временными и определительными; начинают появляться придаточные

причинные, условные, уступительные; нередко обособленные второстепенные члены. Нецелесообразно ориентировать детей на использование лишь небольших, из 4-5 слов, предложений, что еще бывает на практике. Читая художественные произведения и учебные книги, дети встречают самые разнообразные синтаксические конструкции, которые теоретически будут изучаться лишь в старших классах. Этими конструкциями они овладевают практически, по образцам. Следовательно, одна из задач методики работы над предложением состоит в том, чтобы обеспечить до теоретического изучения правильность употребляемых синтаксических конструкций. Учитывая сказанное, можно разделить упражнения с предложениями в начальных классах на две группы: имеющие синтаксическую (теоретическую) основу и не имеющие ее.

Есть несколько оснований для классификации. Так, в зависимости от преобладания предложениями анализа или синтеза упражнения с предложениями могут быть разделены на аналитические, т. е. такие, в которых преобладает анализ уже построенных, готовых, взятых из образцовых текстов предложений, и на синтетические, предусматривающие самостоятельное построение предложений. В целом, по-видимому, аналитические упражнения могут служить базой для синтетических, хотя по времени они не всегда идут впереди синтетических, они могут идти параллельно или даже вслед за синтетическими, корректируя их.

Глагол по своему лексическому богатству, многообразию форм, нередко очень близких по значению, а поэтому взаимозаменяемых по употребительности в речи – одна из важных и интересных частей речи. Академик В. В. Виноградов определяет глагол как «самую сложную и самую емкую грамматическую категорию русского языка». Глагол обозначает не просто действие, а действие как активный процесс. Он выражает движение, развитие и сообщает высказыванию особую конкретность, динамичность, энергию. А. М. Пешковский писал, что «глаголы – это какие-то «живые»

слова, оживляющие все, к чему они приложены». Одна из характерных и замечательных особенностей глагольного слова – его организующая, конструктивная роль в предложении. Глагольное управление цементирует предложение, оказывает решающее влияние на сочетание слов, на постановку их в необходимых для правильного выражения мыслей формах.

Само по себе глагольное слово богато и емко по своему значению. Глагол обладает развитой многозначностью и омонимичностью. Эта сложность и своеобразие глагольного слова и системы его грамматических форм обуславливает, с одной стороны, известную трудность в изучении глагола, а с другой — представляет широкие возможности для развития мышления и речи учащихся, для совершенствования их орфографических навыков.

В 4 классе учащиеся знакомятся с целой системой глагольных форм: с формами лица и времени, с инфинитивом, получают первоначальные представления о возвратных глаголах. Учащиеся должны не только знать, что глаголы обладают теми или иными формами, но и правильно пользоваться ими в своей речи, правильно, в соответствии с нормами русского литературного языка, образовывать эти формы, а поскольку глагольные категории и формы нередко близки друг другу по значению, могут заменять друг друга, следует практически познакомить учащихся и с некоторыми, наиболее распространенными случаями стилистического использования изучаемых глагольных форм и категорий.

Наше направление развития речи связано с формированием орфографического навыка правописания глаголов на -ться, -тся. М. Р. Львов отмечает, что «основной орфографической единицей, принятой в современной методике, является орфограмма. *Орфограмма* – это написание, которое не устанавливается на слух. Есть несколько определений орфограммы. Обобщая их, выделяют следующие *признаки орфограммы*.

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

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

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.

[Львов, 1990:45]

Но в методиках преподавания орфографии у самой орфограммы предполагается рассмотреть со всех сторон. Данный анализ называется как опознавательный признак орфограммы. Рассмотрим в лингвометодическом обосновании. Но обязательно актуализируем то, что для правописания глаголов на - тья, -тя опознавательным признаком является вопрос. Прием постановки вопроса к возвратному глаголу, в написании которого необходимо определить орфограмму, «остается основным, он укоренился в школе, потому что становление навыка на основе вопросов идет в три раза быстрее, чем на основе сопоставления личной формы глагола с неопределенной» [Разумовская, 1992:106]. Однако в контексте предложения на смысловой вопрос *что делать?* отвечает не всякий глагол в неопределенной форме. Так, Н. Н. Аглазина отмечает, что в безличных и неопределенно-личных предложениях учащиеся затрудняются ставить вопросы к глаголу, в котором требуется определить правописание, «так как в этих предложениях нет подлежащего, от которого можно было бы поставить вопрос» [Аглазина, 1965:207]. Не всякий глагол русского языка отвечает и на

вопрос *что делает?* Есть группа безличных глаголов, в которых учениками допускается много орфографических ошибок. Как указывает Д. Н. Богоявленский, «эти глаголы имеют личную форму (3 л. ед. ч.), но по назначению они безличны и совпадают в этом отношении с безличностью инфинитива. Подобное сходство грамматических значений затрудняет, очевидно, дифференциацию двух глагольных форм, что приводит к орфографическим ошибкам» [Богоявленский, 1954:154]. Поскольку в курсе русского языка в начальной школе виды односоставных предложений не изучаются, дидактический материал при изучении орфограммы «-ться, -тся в глаголах» не должен содержать такие синтаксические конструкции. Н. Н. Аглазина выделила четыре типа глаголов на – ться, тся, в которых школьники допускают ошибки, связанные с постановкой мягкого знака, вне зависимости от контекста:

1) глаголы, в которых совпадает ударение в инфинитиве и 3-м лице, а также совпадает гласная в суффиксе инфинитива и окончании 3-го лица (*боятся – бояться*);

2) глаголы, в которых совпадает гласная в суффиксе инфинитива и окончании 3-го лица, но при этом ударение в данных словоформах падает на разные слоги (*возится – возиться*);

3) глаголы, в которых совпадает ударение в инфинитиве и 3-м лице, но гласные в суффиксе инфинитива и окончании 3-го лица различны (*возвращаться – возвращается*);

потому что зависит от глагола, имеющего лексическое значение «движение»).

Анализ научно-методической литературы показал, что все методисты считают, что формирование орфографического навыка должно быть неразрывно связано с развитием речи. Значит, правомерно ставить вопрос о развитии речевых умений при изучении орфограммы «Правописание

глаголов на -ться,-тся». Но в школьном учебнике [школьный учебник Русский язык 4 класс Канакина В.П., Горецкий В.Г.- М., « Просвещение», 2013. – 162с. ] орфографический навык формируется в отрыве от развития речи: ни школьном учебнике, ни в методических разработках нет заданий, направленных на развитие речевых умений. М.Р.Львов указывал, что при изучении определённой орфограммы необходимо актуализировать опознавательные признаки орфограмм, которые не только формируют орфографический навык, но и орфографическую зоркость [Львов М.Р. Правописание в начальной школе. – М.: Просвещение, 1990. – С. 17–24].

Глагольная орфограмма на -ться,-тся позволит выйти на такие направления развития речевых умений: на произносительный навык данной орфограммы, на умения разграничивать слова-омонимы (лица – литься [=ли́ца]), на умения видеть структуру предложения и типы сказуемых.

### **I.3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА**

В учебном процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности. Процесс обучения «строится с учетом возрастных особенностей учащихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности. Многие виды знаний приобретаются учащимися не путём созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т.е. через рассказ учителя, описания, различную информацию» [Богоявленский, 1966:100].

«Русский язык – один из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растёт. С другой стороны, – это сложная школьная дисциплина, требующая большого труда, источник бесчисленных неудач и огорчений. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка и быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом общих умений и навыков. В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся навыков и умений. В связи с требованиями подготовки детей к труду, к жизни, к активному участию в ней этот вопрос в современной школе приобретает особую актуальность». [Бондаренко, 1977:19].

«Навыки – автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. По мере выработки навыка лишние движения и операции устраняются, отдельные операции и движения сливаются в одно сложное действие, сознание все больше направляется не на способы действия, а переносится на его результаты, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться быстрее, улучшается самоконтроль». [Леонтьев, 1974:87].

Известно, что «орфографический навык является необходимым компонентом письменной речи. Значит, орфографический навык – это речевой навык. Вот почему занятия по орфографии связываются с работой по развитию речи учащихся. Кроме того, очень важно, чтобы учащиеся прошли через этап «совмещения» двух задач: выразить свои мысли в письменной форме, соблюдать при этом орфографические формы». [Баранов, 1970:22]

При изучении орфографии систематически проводится работа над значением слов и фразеологизмов, что способствует формированию орфографического навыка и обогащению словаря учащихся, например:

тушь – туш, недостает – не достает, не покладая рук и т.д.

Работа над словосочетанием при изучении орфографии имеет свою специфику: учащиеся по зависимому слову устанавливают основное слово, например при изучении правил правописания безударных гласных Е и И в падежных окончаниях существительных и других.

Работа над предложениями особенно уместна при изучении правописаний окончаний, а также частиц и союзов. Учащиеся составляют собственные примеры (иногда по образцам), заменяют или вставляют отдельные слова в предложении и т.д.

Работа над связной речью ведется исходя из того, какие задачи ставятся по развитию связной речи. Работа по орфографии осуществляется попутно. Готовя учащихся к очередному изложению и сочетанию, учитель, с одной стороны систематически ведёт работу над орфографическими ошибками, допущенными в последней работе, с другой, - систематически ведёт работу по предупреждению орфографических ошибок в очередном изложении или сочетании.

«Грамотное письмо – речевая деятельность; каждый акт письма – сложное действие, в основе которого лежит наша речь; каждое написание так или иначе отражает строй языка. Говоря о психофизиологической природе орфографического навыка, нужно иметь в виду не только зрительные и

руководительные ощущения и представления, но и слуховые и речедвигательные (артикуляционные). Пишущий всегда отправляется от слышимого слова, различает в нем основные звуки (фонемы), правильно их произносит, и это в значительной мере обеспечивает правильный графический образ слова. То есть, если ученик хорошо слышит слово, то и правильно его пишет. Собственное произнесение слова учеником помогает пишущему: проясняет звуко-буквенный состав слова, регулирует процесс записи, содействует самопроверке написанного» [Баранов, 1970:27].

Создавая текст, мы начинаем сознавать орфографическую форму того или иного слова, когда затрудняемся его написать. При этом сознательно проконтролировать можно только то, что первоначально формировалось как целенаправленные способы действия с данным материалом. Возможность контролировать как раз и отличает сознательно сформированные операции от операций, возникших путём «прилаживания» действия к определённым образцам.

То же следует сказать о методах совершенствования навыков правописания. Нельзя забывать о возможности становления на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне развития – дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать так называемую природную грамотность некоторых учащихся? Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движении руки (прописать), чтобы никогда не допускать ошибок в этом слове.

Два пути овладения навыками давно описаны в литературе сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Одним из безусловных достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью

осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И.Божович, Д.Н.Богоявленскому, С.А. Жуйкову, а также учёным-методистам А.М.Пешковскому, Л.Н.Гвоздеву, С.Н.Рождественскому и другим.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успешность обучению правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознают ученики особенности слова как языковой единицы.

Однако одна из заслуг К.Д.Ушинского состоит в том, что он разработал теорию орфографических навыков, согласно которой «сознательность и автоматизм не противопоставляются, не исключают друг друга, а являются различными стадиями образования навыка». Заметим, что К.Д.Ушинский допускал и «возможность обучения орфографии механическим путем, каким обычно усваивали правописание писари, но принципиально он был против такого пути овладения правописанием» [Ушинский, 1991:12]

«Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определённых условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Это положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает: во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свёртывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение об обобщение частных действий в более крупные действия, в-четвертых, усовершенствование приёмов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и, в конце концов, автоматизирование действий, при которых учащиеся

пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений». [Богоявленский, 1966:100]..

В исследованиях психологов Д.Н.Богоявленского, Л.М.Божович, Г.Г.Граник и др. раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка как образования временных связей. Так, при формировании навыков правописания морфем слова эта же цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев: 1) слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения; 2) осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова; 3) зрительное представление – реакция письма.

Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано, навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово, «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определённых правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации.

Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным. Навыки формируются на базе умений, т.е. умения по мере автоматизации становятся навыками. Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме [Рождественский 1960:41].

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- 1) нахождение в слове орфограмм;
- 2) написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с

непроверяемыми написаниями;

- 3) обоснование орфограмм;
- 4) нахождение и исправление орфографических ошибок.

Условия, необходимые для формирования орфографических навыков, таковы:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание орфографических правил;
- знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;
- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Причём следует подчеркнуть, что упражнения и правильно понятая тренировка – это не повторение одного и того же первично произведённого движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначально движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется [Рубенштейн, 1978:37].

Умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях.

В психологии упражнением называют многократное выполнение определённых действий или видов деятельности, имеющее целью их основание, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. В этом определении подчёркивается целенаправленность упражнений, которые осуществляются на основе понимания и тщательно продуманного педагогического руководства.

Стихийное, неуправляемое повторение действий может не привести к их усовершенствованию или приведёт к механической тренировке в применении действий в стандартных условиях.

Педагогическое руководство упражнениями учащихся предполагает применение определённой методики занятий и научно обоснованных

пособий и руководств для учащихся. Сначала учащиеся неуверенно владеют изучаемыми действиями, при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило. По мере совершенствования действия потребность в припоминании правила или способа отпадает. Постепенно действия автоматизируются, переходят в навык. Внимание учащихся при этом переключается на процесс получения необходимого результата и на качество выполнения действия или операции. При этом контроль человека над автоматизированным действием никогда не прекращается. Например, ученик автоматически записывает слова, которые диктует учитель. Ему не приходится вспоминать правила, как писать отдельные буквы. Но как только в диктанте встречается слово с незнакомой или сложной орфограммой, в процессе письма включается память, мышление и другие психологические процессы.

Осуществляя функцию «скрытого контроля», сознание как бы находится всегда в резерве», включаясь тогда, когда выполнение автоматизированных действий наталкивается на какие-то препятствия: кончились чернила в авторучке, неправильно подобрано слово, на бумаге оказался волосок, и буква не получилась – во всех этих случаях немедленно включается «главный контролер» – человеческое сознание. Оно осуществляет анализ затруднений и определяет путь преодоления препятствий. В результате такого контроля и устранения затруднения функционирование выработанного навыка продолжается.

Показателями успешного формирования навыка являются:

- 1) увеличивающаяся быстрота выполнения отрабатываемых движений;

- 2) повышение их качества, точности, согласованности;
- 3) падение физического и нервного напряжения у самого работающего человека.

Психология является второй составной частью основ методики обучения русскому языку. При этом значимыми являются основные положения как общей психологии (память, восприятие, воображения и т. п.), так и возрастной, в частности психологии младшего школьника.

Особую роль, безусловно, играет педагогическая психология – все то, что непосредственно связано с процессом обучения. Выдвинутая Л.С. Выготским и разработанная психологами его школы (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.) идея о том, что обучение, опираясь на достигнутый уровень детского развития, должно опережать его, вести за собой является принципиально важной для решения методических вопросов.

Основной вопрос педагогики развития В.В. Давыдов сформулировал так: «Как связать основные ступени образования с психическим развитием современного человека?» [Давыдов,1992:114]. Основная задача педагогики развития, по В.В. Давыдову, – разработка «теории и технологии организации различных типов воспроизводящей деятельности» [Давыдов,1986:43]. Эту задачу можно конкретизировать для методики обучения русскому языку. Например, как организовать развитие речи в учебном процессе так, чтобы каждый ученик стал активным деятелем: понимал прочитанное, мог найти средства для выражения собственной мысли, был способен к активному взаимодействию с другими речевыми субъектами.

Кроме того, наиболее эффективным признается такой тип обучения, при котором способ действия не дается готовым, не предлагается в виде конкретного образца, а выводится учителем вместе с учениками как обобщенное руководство для всех подобных случаев.

«Обучение, построенное на понимании заучиваемого содержания, на умственной активности детей, обеспечивающей осмысление ими того, что они воспринимают, ведет к большей полноте запоминания материала, длительности его сохранения, к большей точности его воспроизведения и к более свободному и разнообразному использованию»

[Крупенникова, 1997: 179].

Среди всех знаний, усваиваемых учениками, особое место занимает правила. Их надо выучить и запомнить – в этом отношении правила включаются в состав приобретаемых учениками знаний. Но правило недостаточно только знать – они должны стать руководством к действию. Естественно, первоначально школьники не умеют самостоятельно ставить учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени детям помогает учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики (именно в этом процессе у них формируется самостоятельная учебная деятельность, т.е. умение учиться). Для детской психологии это очень важно. Лишь при этом условии они могут успешно заниматься в старших классах, где учение становится одним из видов общественно полезной деятельности школьников.

Таким образом, взаимосвязанный анализ способа усвоения орфограммы на основе структуры слова и предложения не противоречит установкам психологов, а только служит развитию долговременной памяти, ведет к большей полноте запоминания материала, формируется самостоятельная учебная деятельность.

## Выводы по I главе

Проанализировав литературу по теме исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Формирование орфографического навыка должно быть связано с развитием речи учащихся – развитием речевых умений. Всесторонняя и активная речевая практика является основным способом развития грамотного письма. Заботясь о грамотности учащихся, учитель должен работать над разными формами речи: над произношением, над выявлением значения слов, над построением словосочетаний и предложений.

Развитие речи на основе формирования орфографического навыка актуализируется учеными методистами. Однако мы не обнаружили дидактических материалов ни в методиках разработанных, ни в школьных учебниках, изучается только орфография. Вот почему необходимо определить, как в процессе формирования орфографического навыка развивать элементы речи.

Изучив грамматическую тему «глагол», мы выделили опознавательные признаки глагольной орфограммы на -ться, -тся, которые, на наш взгляд, помогут успешно решать задачу развития речевых умений:

произношение глаголов на -ться, -тся не различается;

глаголы на -тся, -ться в некоторых случаях совпадают в произношении с именами;

глаголы на -тся, -ться в предложении разграничиваются на основе синтаксической роли в предложении: глаголы на -тся являются простым глагольным сказуемым, где опознавательным знаком будет являться подлежащее. Глаголы на -ться в предложении входят в составное глагольное сказуемое, где опознавательным знаком будет связка: *пора, надо, начну, хочу, люблю, умею и др.*;

глаголы с орфограммой на -тся, имеют опознавательный знак и внутри слова, во-первых, буква «ё» [jo], перед «тся»[ца], во-вторых,

«внутрисловным» опознавательным знаком будут ударные окончания в сочетаниях: АЕ, УЕ, ЕЕ, АЁ, УЁ, ЕЁ или в безударных окончаниях: АИ, УИ, ЕИ;

глаголы с орфограммой на –тЬся имеют внутрисловный опознавательный знак, во-первых, наличие полногласных сочетаний -оло-, -оро -, - ере - в корне слова, а во-вторых, наличие суффиксов: -ова-, -ева- -ирова-, -изирова- , -нирова - , -изирова-;

опознавательным знаком является в некоторых парах глаголов место ударения (крѹжится - кружи́тЬся).

Мы в своей опытной работе остановимся только на фонетических, лексических и синтаксических опознавательных признаков данной орфограммы.

Типы упражнений для развития речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ТСЯ, - ТЬСЯ».

Логическое распределение упражнений:

- 1.фонетико-орфоэпическая работа – вывод только правильность в произношении, но не служит для разграничения правописания. Вот почему стоит вопрос об орфографии;
- 2.выделение внутрисловных разграничителей;
- 3.роль той или иной словоформы в предложении:
  - а) наблюдение – анализ готовых предложений;
  - б) составление предложений на основе слов с актуализированной орфограммой;
  - в) анализ структуры предложений на основе данной словоформы;
  - г) диктант (предупредительный, объяснительный, контрольный) с анализом структуры слов с данной орфограммой и предложений.

## ГЛАВА II

### УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ».

#### II.1 ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, - ТЬСЯ».

Данное исследование было проведено в Дороховской общеобразовательной школе № 1 Назаровского района, в четвёртых классах.

В экспериментальном классе 4«а» было 24 человека, а 4«б» в количестве 24 человек был контрольным. Учащимся обоих классов был представлен разработанный нами комплекс заданий на основе словоформ, в которых представлены орфограммы на правописание глаголов на -ться, -тся.

На первом этапе эксперимента мы выявили принципы составления заданий для среза.

Анализ школьных учебников, дидактических материалов и методических построений изучения орфографии в школе показал, что изучение правила «Правописание глаголов на -ться, -тся» проводится традиционно: подставлением вопросов к данному глаголу. Вопрос ставится не на основе словосочетания, а только к глаголу, например: *Дети купаются (что делают?)*, а надо найти слово, от которого и ставится вопрос к глаголу. Поэтому при формировании орфографического навыка на основе данной орфограммы надо работать со словосочетанием. Эта работа проводится в школе, но только в процессе изучения словосочетания, а с развитием речевых умений никак не связано.

Упражнения, направленные на проверку уровня развития речевых умений на основе орфограммы «Правописание глаголов на -ться,-тся» нами были составлены в двух направлениях:

1) на основе развития речевого слуха, где проверялась правильность произношения и разграничения глаголов с данной орфограммой и имён существительных на [ИЦА];

2) выясняли умения учащихся зрительно воспринимать различные опознавательные знаки актуализированной орфограммы;

3) выявляли, видят ли учащиеся опознавательные признаки орфограммы в предложении.

## II.2 УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ПРОВЕРКИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА –ТСЯ, –ТЬСЯ».

### Упражнение №1.

Цель: Проверяем речевое умение – произносительный навык. Т.М.Ладыженская считает, формирование произносительного навыка является одним из направлений развития речи. Раздаём карточки с дидактическим материалом, с заданиями и скобками для транскрипции.

Задание. Правильно прочитай слова.

Вьётся, купаться, учиться, льётся.

Задание. Укажи, как читается конечная часть этих глаголов. Запиши транскрипцией: ТСЯ [            ], ТЬСЯ [            ] Учащиеся в карточке пишут транскрипцию

*Ответ: учащиеся должны были ответить, что все глаголы на –ТСЯ и –ТЬСЯ произносятся на [ЦА], хотя одни отвечают на вопрос, "что делает?" и пишутся без мягкого знака, а другие отвечают на вопрос " что делать ?").*

Тест.

Сможем ли мы на слух определить, какая орфограмма в данных глаголах (Нет. Да. – Зачеркни неправильный ответ).

Почему? (Произносится по-разному. Произносится одинаково. – Зачеркни неправильный ответ).

( Это ответ, который мы ждём, поэтому в карточке должен быть тест с ответами: Да. Нет. Почему? Потому что произносится одинаково.

## Упражнение №2

Проверяем уровень речевого умения: на основе зрительного восприятия разграничивать слова-омонимы

Цель: Определить, как учащиеся различают слова-омонимы.

Определяем уровень умений видеть лексическое значение слов-омонимов.

Задание №1.

1.Прочитайте слова в паре

*Лица – литься.*

*Спица – спится.*

Водица – водиться.

2. Слушайте и отмечайте, одинаково ли читаются слова в паре (Да. Нет)

3.Укажите, к какой части речи относятся слова первого столбика, второго столбика.

4. Подчеркните ту часть слова, которая указывает на часть речи;

## Упражнение №3

Цель: Проверяем умение разграничивать слова-омонимы.

Задание №1. Вставьте пропущенные орфограммы. Определите, на какой вопрос отвечают слова-омонимы?

*В колодце прохладная води[ца]. У колод[ца] стоит берёза.  
Шиповником можно уколо[ца]. Не буду с тобой води[ца].*

1.Надпиши орфограмму над транскрипцией.

2.Определи часть речи для слова, часть которого написана транскрипцией.

3.Укажи, как ты определил часть речи.

## Упражнение №4

Цель: Определить, видят ли учащиеся синтаксическую роль глагола в предложении как опознавательного признака орфограммы «Правописание глаголов на -ться,-тся».

1. Вставьте пропущенную орфограмму;
2. Определи, каким членом предложения являются глаголы на [ЦА].
3. Можно ли узнать по этому признаку, какую орфограмму надо писать.
4. С каким словом предложения связаны глаголы на [ЦА]? Укажи это стрелкой.

*Ветер уже поднимает(ь)ся; Мы будем улыбат(ь)ся; Он любит купат(ь)ся; Быстро несёт(ь)ся машина; Мы будем в море плескат(ь)ся;*

#### Упражнение №5

Цель. Проверить уровень речевого умения – составление предложений на основе типов сказуемых для формирования орфографического навыка.

Задание 1. Составьте предложения с глаголами:

*ПоднимаеЦА*.....

*ПоднимаЦА* .....

*ЗанимаеЦА*.....

*ЗанимаЦА*.....

(- простое сказуемое. – Это в анализ. (- сказуемое из двух слов – в анализ)

( *Ответ- Мальчик занимается музыкой; Надо заниматься спортом. Надо рано подниматься.* )

Задание 2. Подчеркните сказуемое в в составленных предложениях .Из скольких слов состоит сказуемое? В каком сказуемом в орфограмме пишется мягкий знак, а в каком нет?

#### Упражнение №6

Цель: Определить умение видеть структуру предложения как опознавательного признака для определения типа орфограммы, иными словами, выявить уровень развития речевых умений учащихся на основе синтаксической роли глаголов на [ЦА] в предложении.

Задания.

1. Вставьте пропущенную орфограмму.
2. Подчеркните те слова, которые помогают определить то, как правильно написать слово.
3. Определите, каким членом предложения является слово с орфограммой. Подчеркните нужный член предложения. (обстоятельством, определением, подлежащим, сказуемым)..
4. Поможет ли определение синтаксической роли определить, какую орфограмму надо написать. (Да. Нет).

*Мой брат каждую осень охотит( )ся в Подмоскowie. Он любит охотит( )ся с фоторужьём. Он стремится( ). Будем стремит( )ся. Хочу позаботит( )ся. Лена позаботит( )ся. Лодка пригодит( )ся. Может пригодит( )ся.*

Анализ выполненных заданий для определения уровня развития речевых умений на основе изучения орфограммы ” Правописание глаголов на -ться, -тсся ”.

Для выявления уровня речевых умений учащимся было предложено 6 упражнений. Задания были составлены так, чтобы выявить уровень следующих речевых умений: уровень произносительного навыка, уровень умений разграничивать значения слов-омонимов визуально и на слух, уровень видеть, как соотносятся члены предложения для выявления опознавательных признаков орфограмм.

Для выявления уровня произносительного навыка учащимся были предложены пары слов, которые на слух не разграничиваются, а визуально можно выделить знаки, указывающие на значение. Правильно прочитали только 10% детей. Вывод по уровню сформированности произносительного навыка :

Вывод делаем, что визуально определяют слова-омонимы, а указать опознавательные признаки не могут. Не видят, что слова-омонимы можно разграничить на основе словосочетаний в контексте предложения.

Часть речи определяют, но показатель, который раскрывает это, не назвали.

Низкий уровень-60%

Средний уровень-30%

Высокий уровень-10%

Речевое умение – видеть синтаксическую роль глагола в предложении для развития орфографического навыка – не сформировано. Не сформирован и традиционный способ для развития орфографического навыка – задают вопросы к глаголу.

Формирующий эксперимент: развитие речевых умений при изучении орфограммы “ Правписание глаголов на -тся, -ться”

Формирующий эксперимент мы проводили на основе выделенных речевых умений при констатирующем срезе.

### Упражнение №1

Первое упражнение было направлено на формирование произносительного навыка, потому что учащиеся не умели правильно читать глаголы на -тся и -ться.

*Вьётся[вйоЦА],*

*Литься[лиЦА],*

*Струиться[струиЦА],*

*Водиться[вадиЦА].*

Записываем транскрипцию данной части глаголов –ться, - тся [ ЦА].

### Упражнение №2

Для проверки уровня усвоения навыка произношения мы предлагаем для чтения другие глаголы. Фиксируем результат усвоения каждым учащимся. Остальные записывают транскрипцию. Все учащиеся правильно прочитали и записали транскрипцию.

Значит, произносительный навык глаголов с данной орфограммой сформирован.

*Встретится — встретиться, садится — садиться, ссорится — ссориться, познакомится — познакомиться.*

### Упражнение №3

Проверяем умения детей разграничивать слова-омонимы, выделять слово с орфограммой, вставлять пропущенную орфограмму.

*В классе знакомые [лицА]. Свет начал [лицА].*

*В поле вышла [молодиЦА]. Бабушка Пети начала [молодиЦА]*

### Упражнения №4

Проверяем способности учащихся видеть синтаксическую роль глагола для того, чтобы правильно писать. Что делаем: выделяем члены предложения, которые являются опознавательным признаком орфограммы, поэтому находим подлежащее, определяем, из скольких слов состоит сказуемое.

*Саша учит()ся на пятёрки. Саша будет учит()ся на пятёрки.*

*Ребята любят соревноват()ся в бассейне. На перемене дети веселят()ся.*

### Упражнение №5

Речевое умение – составление предложений на основе типов сказуемых для формирования орфографического навыка. Составьте предложения с глаголами:

*КупаетЦА - КупаЦА*

*ВолнуеЦА - ВолноваЦА*

**Ответ:** *Ребёнок купается в речке; Девочка хотела купаться;*

*Море волнуется вечером; Мама перестала волноваться.*

### Упражнение №6

Умение видеть структуру. Выявить уровень развития речевых умений учащихся на основе синтаксической роли глаголов в предложении на [ЦА] .

*Брат завтра встретит(ся) с товарищем. Им очень важно встретит(ся).  
Охотники хотели вернут(ся) к трём часам. Они обязательно вернут(ся) к  
этому времени.*

### **II.3 РЕЗУЛЬТАТЫ И АНАЛИЗ ВЫПОЛНЕННЫХ УПРАЖНЕНИЙ, ПРОВЕДЁННЫХ ПО ТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ И ПО МЕТОДИКЕ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТЬСЯ, -ТСЯ».**

После проведения констатирующего эксперимента мы оценивали знания учащихся по трем шкалам:

1. культура произносительного навыка: чтение и узнавание глаголов в потоке речи с орфограммой глаголов на -тся, -ться»;
2. структура глагольных словоформ – развитие речи в направлении уточнение значение лексем;
3. роль глагольных словоформ в предложении.

Процедура оценивания: обработка результатов, полученных по предложенной методике, проводится путем подсчета баллов за правильные ответы. В качестве правильного ответа рассматривается:

- 1) правильно вставленная буква (1 балл);
- 2) правильно указаны опознавательные знаки полей орфограмм (1 балл);

Таким образом, чем лучше выполнено задание, тем выше полученная испытуемым оценка в баллах.

Высокий уровень – 29 - 20 баллов.

Средний уровень – 10 -19 баллов.

Низкий уровень – 0 - 9 баллов.

Анализ уровня качества правописания, проведенный по традиционной методике, показал, что учащиеся не усвоили данную орфограмму, потому что из 29 слов только девять слов были написаны правильно. Больше всего ошибок допустили в первом задании при узнавании глаголов на –тся, -ться и

третьем задании при сопоставлении групп предложений с признаками одинаково звучащих глаголов. Методика Е. С. Бойко позволила получить сведения об умениях, видят ли учащиеся опознавательные знаки, которые в традиционной методике обучения правописания не актуализируются:

Результаты представлены в таблице, рис.1.

Рис.1.Уровень развития речевых умений на основе глагольной орфограммы на -тся, -ться у учащихся контрольной группы до формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Уровень произносительного навыка Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Уровень умений :Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	Г. У.	2	4	1	0	7
2	П. Д.	4	6	2	1	13
3	П. Т.	3	3	2	0	8
4	Л. Д.	2	5	3	2	12
5	А. П.	1	4	2	1	8
6	К. Ш.	3	2	1	0	6
7	Н. Н.	5	4	2	1	12
8	Н. Р.	3	4	3	1	11
9	С. Г.	2	3	1	1	7
10	Д. Т.	4	2	0	1	7

11	Ю. Н.	3	5	3	0	11
12	С. Г.	3	4	2	1	10

Из рисунка 1 видно, что в контрольной группе у учащихся уровень развития речи сформирован на высоком уровне у 0 уч-ся, среднем – у 5 уч-ся, низком – у 6 уч-ся. Вывод : уровень развития учащихся ниже среднего. Успеваемость в классе на 40%.

Рис.2. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на – тся, -ться у учащихся экспериментальной группы до формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	М. А.	4	2	0	1	7
2	Ш. Д.	3	5	3	0	11
3	О. Р.	1	4	2	1	8
4	Д. Д.	3	2	1	0	6
5	Т. И.	5	4	2	1	12
6	У. Р.	3	4	3	1	11
7	Н. Н.	2	3	1	1	7
8	Ф. Р.	1	4	2	1	8
9	И. Г.	3	2	1	0	6
10	Д. Т.	2	4	1	0	7
11	Л. Н.	4	6	2	1	13
12	Ю. Г.	3	3	2	0	8

Из рисунка 2 видно, что в экспериментальной группе у учащихся уровень развития речи сформирован на высоком уровне у 0 уч-ся, среднем – у 4 уч-ся, низком – у 8 уч-ся.

Общий уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на -тся, -ться учащихся контрольной и экспериментальной группы до формирующего эксперимента в процентном соотношении.

Рис 3

Количество учащихся		
Уровни	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	0 %	0 %
Средний	33,3 %	42 %
Низкий	66,6 %	50 %

Таким образом, процентное соотношение показывает, что на начало экспериментальной работы контрольный и экспериментальный классы не имеют существенных различий.

Наше исследование подтвердило, что два класса, контрольный и экспериментальный, не отличаются по уровню развития речи на основе глагольной орфограммы на -тся, -ться.

## Выводы по II главе

Таким образом, проведенный нами констатирующий срез показал, что учащиеся не усвоили орфограмму «правописания глаголов на - тся, - ться». Оознавательные знаки правописания орфограмм учащиеся видят только на основе сопоставление личной формы глагола с неопределенной, но не видят и не слышат те языковые опознавательные знаки, которые являются опознавательными признаками орфограммы. По мнению методистов, актуализация полей орфограммы эффективна, но еще полностью не разработана, поэтому мы и использовали «опознавательные знаки» для развития речи. По результатам констатирующего среза мы выявили, что различие между школьниками экспериментальной и контрольной групп по уровню развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на - тся, - ться» не наблюдается. Экспериментальная и контрольная группы находятся на одном уровне развития.

На основе данных, разработанных в лингвистике об опознавательных знаках - «языковых полях», мы и составили комплекс упражнений по развитию речи учащихся на основе правописания глаголов на - тся, - ться. Рассмотрение опознавательных знаков позволяет не только сформировать орфографический навык, но и будет способствовать развитию речи, правильное, сформирует у учащихся умения управлять процессом слушания, говорения, письма и чтения.

В результате проведенного среза мы выявили следующее:

1. учащиеся неправильно читают глаголы на - ться, - тся – буквенное чтение, а не [ца], поэтому в процессе слушания многих слов не узнают;

2. не обращают внимания на место ударения, поэтому не знают, что много словоформ глаголов на -ться, -тся в русском языке на слух в определенном слове определить нельзя : строит(ь)ся (что делать? что делает?);

3. не могут соотнести слово с орфограммой с ролью этого слова в предложении и составом самого слова, поэтому учащиеся не смогли объяснить процедуру составления предложений: в каких случаях используется словоформа на –ться, а в каких на –тся.

## ГЛАВА III

### УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.

#### III.1 ПРИНЦИП СОСТАВЛЕНИЯ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА ОСНОВЕ ОРФОГРАММЫ «ПРАВОПИСАНИЕ ГЛАГОЛОВ НА -ТСЯ, -ТЬСЯ».

В процессе опытной работы в 4 классе изучалась тема «Глагол», поэтому опознавательные знаки поля нами использовались не только для формирования правописных навыков, но и для усвоения изучаемого материала и развития речи на основе глаголов с орфограммой на –тся, -ться.

Комплекс упражнений, направленный на развитие речевых умений на основе правописания глаголов на –тся, -ться, нами строился на основе трех принципов:

- 1) психологического,
- 2) методико-дидактического,
- 3) лингвистического.

Последовательность упражнений строилась с учетом возрастных особенностей учащихся 4 класса. Мы руководствовались положением А. А. Люблинской [Люблинская, 1977:47-48] о том, что учащиеся начальной школы могут справляться с заданиями любой трудности, если все будет организовано логично. Вот почему мы позволяем себе расширять содержание образования учащихся 4 класса.

Мы будем вводить новые понятия: простое глагольное сказуемое, составное глагольное сказуемое со связками, внутрисловный компонент.

Знаковый (семиотический) подход показывает, что глаголы с данной орфограммой имеют свои опознавательные признаки, которые скрываются в предложении. Поэтому в процессе изучения орфограммы будем анализировать структуру предложения.

В процессе формирования навыка правописания актуализированной орфограммы мы будем использовать опознавательные знаки, выделяемые внутри слова и в контексте предложения:

- в предложении опознавательным знаком будет является: а) грамматическое значение слов, б) связки *пора, надо, буду, начну, хочу, люблю, умею и др.*, в) член предложения;
- в словоформе - «внутрисловный» опознавательный знак: а) на основе АЕ, УЕ, ЕЕ, б) на основе Ё перед [ца], в) на основе полногласных сочетаний - оло -, - оро -, - ере - и суффиксов –ирова -, - изирова -, - нирова - ;
- в словоформе - «внешний» опознавательный знак – место ударения.

Работа с опознавательными знаками будет не только формировать навык правописания, но и будет служить развитию речи на уровне составления предложений.

На первом этапе нашей работы была сформулирована ее основная цель и задачи.

Основная цель работы – использовать систему опознавательных знаков орфограммы «Правописание глаголов на –тся/ -ться» в процессе формирования орфографического навыка как средство развития речи учащихся.

Задачи:

1. Сформировать умения учащихся видеть опознавательные знаки орфограммы, позволяющие не только формировать навык правописания глаголов на –тся/ -ться, но и развивать речь.

## 2. Формирование орфографического навыка на основе орфограммы «Правописание глаголов на –тся/ -ться»;

На изучение орфографической темы «Правописание глаголов на –тся/ -ться» по программе «Школа России» отводится 3 учебных часа, но изучение данной темы не ограничивается отведенными программой тремя часами, а продолжается и при изучении других глагольных орфограмм, и на этапе повторения материала за весь учебный год.

Комплекс занятий, направленный на развитие речи учащихся опирается на систему опознавательных знаков на основе орфограммы «Правописание глаголов на –тся, -ться» позволяет работать как над полем правописания в целом, так и над отдельными его видами: поле правописания в словоформах, в словосочетаниях, в предложениях.

### 1. Обучение чтению и произношению слов на –тся, -ться.

- Прочитайте слова: *вернуться, боится, посмеяться, кажется, одеваться, одевается.* Дети читают слова выделяя голосом – тся, - тья.

- А теперь прочитайте эти же слова так, как вы их произносите:

[вирнуца],[баица],[пасмияца],[кажица],[адиваца],[адиваица]

- Можно ли на слух определить, где писать –тся, а где – тья. (Нет)

- Значит, глаголы с орфограммой на –тся,-ття читаются одинаково, в конце читается [ца], и на слух различить нельзя.

### 2. Упражнение в определении значения слов омонимов в предложении.

- Я сейчас произнесу слова, а вы попробуйте определить значение этих слов:

[вадица], [спица], [лица]

- Дети стали объяснять, что [вадица] – это вода, [спица] – это инструмент которым вяжут, [лица] – это много лиц людей.

- Далее читаю по два предложения, где значение этих оморформ можно определить в контексте:

*В ведре холодная водица. Я не буду с тобой водиться.*

*Из рук выпала спица. Мне сегодня не спится.*

*Ба, знакомые все лица. Дождь стал литься.*

- Запишите эти предложения.

- Какое слово в каждом предложении помогает определить лексико-грамматическое значение этих слов:

в первых предложениях – *холодная, выпала, знакомы*;

во вторых предложениях – *надо, , стал*.

- Произнесите выделенные слова [вадица] - [вадица], [спица] - [спица], [лица] - [лица].

- Что заметили (произносятся одинаково)

**Вывод:** значение слов сходных по звучанию, надо определять в контексте.

### **3. Упражнение в определении значения слов, в которых совпадает ударение с личной и неопределенной формой глагола.**

– Определите значение слов [строица], [садица], [струица]. Ребята должны правильно объяснить орфограмму и составить предложения с этими словами. В каких словах необходимо писать мягкий знак, а в каких мягкий знак не нужен.

– Как могут писаться эти слова? Учитель задаёт детям такой вопрос.

(– строится – строиться, садится – садиться, струится – струиться).

**Пример:** Струится летний свет. Почему данное слово пишется без мягкого знака. Дети объясняют, что применяем орфографическое правило , задаём вопрос : летний свет что делает? **струится**. Воздух перестал струиться. Это составное сказуемое перестал что делать? **струиться**.

Солнце садится за горизонт. Солнце что делает? **садится** за горизонт.

Надо садиться за парту. Что делать, **садиться** за парту. Глагол неопределённой формы, поэтому пишем мягкий знак.

Строится детская площадка. Площадка что делает? **строится**.

Была команда **строиться**. Команда что делать? **строиться**. Это безличный глагол.

– Как определить какое слово писать? (надо составить предложение. Почему нельзя определить значение в этих словах, если они вне предложения?)

– Ударение совпадает и последние звуки слов ИЦА, где И может быть частью личного окончания или суффиксом неопределенной формы.

– Составьте по два предложения так, чтобы в одном слова [строица], [садица], [струица] были бы в неопределенной форме: 1 группа – слово [строица],

2 группа - слово [садица], 3 группа - слово [струица].

- Дети зачитывают предложения, анализируют, разбирают их по составу и определяют каким членом предложения являются слова, которые помогают определить, какая форма глагола:

*Дом будет строиться. Он строится быстро.*

*В театре надо тихо садиться. Миша не садится на место.*

*Вода будет струиться. Струится ручей в лесу.*

- Если глагол в предложении выражен простым сказуемым, то пишется

– ТСЯ, если составное глагольное сказуемое со связками *НАДО, ПОРА, ХОЧУ, ЛЮБЛЮ, БУДУ, НАЧНУ, УМЕЮ, СКОРО* и тд., то пишется

– ТЬСЯ,

- Составьте предложения с глаголами на – ТСЯ, - ТЬСЯ.

#### **4. Упражнения по культуре речи на основе подвижного ударения глагольных словоформ.**

- Прочитайте слова и поставьте ударение: *появит(ь)ся, делит(ь)ся, изменит(ь)ся, прокатит(ь)ся, провалит(ь)ся.*

- Составьте предложения со словами, в которых ударение стоит в корне слова:

*Миша делится игрушками.*

*Скоро изменится погода.*

*Катя обязательно прокатится на велосипеде.*

*Лед под тяжестью машины провалится.*

- Составьте предложения с этими словами где ударение падает на И:

*Надо делиться игрушками.*

*Хочу измениться в хорошую сторону.*

*Люблю с ветерком прокатиться на мопеде.*

*Весной лед тонкий и можно провалиться.*

**Вывод:** если в глаголах где последние звуки ИЦА и ударение падает на разные морфемы, то пишется сочетание – ТСЯ если ударение в корне,

- ТЬСЯ если в суффиксе.

- Разберите предложения по составу, какие слова указывают на то, где надо писать – ТЬСЯ в глаголах (надо, хочу, люблю, можно).

- Какие слова указывают на то, где надо писать – ТСЯ в глаголах (подлежащие Миша, погода, Катя, лед).

- Распределите глаголы по значениям: движение, состояние, работа:

*Учит, гуляет, рыдает, прокатит, думает, строит.*

- От данных глаголов образуйте глаголы неопределенной формы, в которых в конце будет [ца].

- Составьте предложения с данными глаголами.

### **5. Упражнения в разграничении на основе суффиксов.**

- Прочитайте слова: планироваться, думается, колоться, виднеется, поётся, начинается, простереться, начнётся, асфальтироваться купается, польётся, рисуется, механизироваться, пороться.

- Разбейте на две группы: -тся и –ться.

- Глаголы на –тся разберите по составу. Обратите внимание, если в глаголах есть сочетания АЕ, УЕ, ЕЕ, Ё перед [ца], то пишется –ТСЯ.

- Глаголы на –ться имеют суффиксы –ирова-, -изирова-, -нирова- и полногласные сочетания –оло-, -оро-, -ере-.

- Составьте предложения с глаголами, которые имеют такие «внутрисловные» показатели.

## **6. Объяснительный диктант.**

*Скоро начнется первый сенокос. Закипит в лугах жаркая работа. Обычно она начинается с рассветом. Травы будут ложиться ровными рядами. Над полем польется удивительный аромат скошенной травы.*

- Учащиеся по цепочке объясняют, как в предложениях пишутся глаголы на –тся, -ться, указывают какие слова помогают определить правописание глаголов на –тся, -ться, каким членом предложение они являются, выделяют «внутрисловные» показатели: суффиксы, Ё перед [ца].

## **7. Составление предложений.**

- Прочитайте слова: купаюсь, рисует, качусь, учусь.

-Образуйте от них глаголы неопределенной формы (купается, рисуется, катит(ь)ся, учит(ь)ся.)

### **III.2 РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.**

С целью проверить эффективность, проведенной нами работой, направленной на развитие речи учащихся и формирование умений видеть и использовать опознавательные знаки орфограммы «глаголов на –тся, -ться», была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить уровень сформированности данных навыков у младших школьников экспериментальной и контрольной групп.

Задачи контрольного эксперимента:

- 1) провести исследование по выявлению уровня развития речи и умений видеть и использовать опознавательные знаки орфограммы «Правописание глаголов на –тся, -ться» у учащихся экспериментальной и контрольной группы;
- 2) сравнить полученные результаты с результатами констатирующего эксперимента;
- 3) установить эффективность проведенной нами работы, направленной на соединение формирования орфографического навыка с развитием речи учащихся.

Для критериев были выбраны следующие показатели:

- А) произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться;
- Б) разграничение грамматического значения;
- В) роль в предложении –тся;
- Г) роль в предложении –ться.

Для повторной диагностики использовалась та же методика, которая использовалась при первичной диагностике.

Результаты диагностики в контрольной группе, полученные до проведения формирующего эксперимента.

Данные представлены на рисунке 4.

Рис.4 .Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на – тся, - тся у учащихся контрольной группы до формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	Г. У.	2	4	1	0	7
2	П. Д.	4	6	2	1	13
3	П. Т.	3	3	2	0	8
4	Л. Д.	2	5	3	2	12
5	А. П.	1	4	2	1	8
6	К. Ш.	3	2	1	0	6
7	Н. Н.	5	4	2	1	12
8	Н. Р.	3	4	3	1	11
9	С. Г.	2	3	1	1	7
10	Д. Т.	4	2	0	1	7
11	Ю. Н.	3	5	3	0	11
12	С. Г.	3	4	2	1	10

Результаты диагностики в контрольной группе, полученные после проведения формирующего эксперимента:

Рис.5 .Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на – тся, -ться у учащихся контрольной группы после формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	Г. У.	4	3	2	0	9
2	П. Д.	7	8	4	1	20
3	П. Т.	6	5	4	0	15
4	Л. Д.	5	7	5	1	18
5	А. П.	4	6	4	1	15
6	К. Ш.	7	4	3	0	14
7	Н. Н.	5	2	1	1	9
8	Н. Р.	6	7	3	1	17
9	С. Г.	5	6	2	1	14
10	Д. Т.	4	4	1	0	9
11	Ю. Н.	6	7	3	0	16
12	С. Г.	6	8	3	1	18

Рис.6. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на – тся, -ться у учащихся контрольной группы до и после формирующего эксперимента.

Количество учащихся в контрольном классе: 12 уч-ся		
Уровни	До формирующего эксперимента.	После формирующего эксперимента.
Высокий	0 %	8,3 %
Средний	42 %	58,3 %
Низкий	50 %	25 %

На рисунке 6 можно увидеть, что после формирующего эксперимента у учащихся контрольной группы сократился низкий уровень и повысился средний уровень во всех критериях.

Результаты диагностики, полученные в экспериментальном классе до проведения формирующего эксперимента.

Рис.7. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на

– тся, -ться у учащихся экспериментальной группы до формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	М. А.	4	2	0	1	7
2	Ш. Д.	3	5	3	0	11
3	О. Р.	1	4	2	1	8
4	Д. Д.	3	2	1	0	6
5	Т. И.	5	4	2	1	12
6	У. Р.	3	4	3	1	11
7	Н. Н.	2	3	1	1	7

8	Ф. Р.	1	4	2	1	8
9	И. Г.	3	2	1	0	6
10	Д. Т.	2	4	1	0	7
11	Л. Н.	4	6	2	1	13
12	Ю. Г.	3	3	2	0	8

Рис.8. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на -тся, -ться у учащихся экспериментальной группы после формирующего эксперимента.

№	Уч-ся	Произношение и узнавание глаголов на -тся, -ться.	Разграничение грамматического значения	Роль в предложении -тся	Роль в предложении -ться	Кол-во баллов
1	М. А.	9	9	4	4	26
2	Ш. Д.	7	6	3	3	19
3	О. Р.	9	10	5	4	28
4	Д. Д.	7	9	5	5	26
5	Т. И.	6	5	4	3	18
6	У. Р.	7	9	5	5	26
7	Н. Н.	9	10	5	4	28
8	Ф. Р.	9	8	4	4	24
9	И. Г.	7	5	4	3	19

10	Д. Т.	9	9	5	5	28
11	Л. Н.	8	9	5	4	25
12	Ю. Г.	9	8	5	5	27

Рис.9. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на – тся, -ться у учащихся контрольной группы до и после формирующего эксперимента.

Количество учащихся в экспериментальном классе: 12 уч-ся		
Уровни	До формирующего эксперимента.	После формирующего эксперимента.
Высокий	0 %	75 %
Средний	33,3 %	25 %
Низкий	66,6 %	0 %

Из рис. 9 видно, что в экспериментальном классе до проведения формирующего эксперимента высокий уровень развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на –тся/ -ться» составляет: 0%, средний уровень – 33,3%, низкий уровень – 66,6%.

Уровень развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на –тся/ -ться» после проведения формирующего эксперимента составляет высокий уровень – 75 %, средний – 25 %, низкий – 0 %.

По результатам исследования можно проследить изменения в экспериментальном классе, уровня развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на –тся/ -ться» до и после формирующего эксперимента. Например, высокий уровень развития речи увеличился с 0 % до 75 %, средний уменьшился с 33,3 % до 25 %, низкий с 66,6 % до 0 %, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Результаты диагностики в экспериментальной и контрольной группе, полученные после формирующего эксперимента.

Рис.10. Уровень развития речи на основе глагольной орфограммы на

– тся, -ться у учащихся контрольной и экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента.

Количество учащихся		
Уровни	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	75 %	8,3 %
Средний	25 %	58,3 %
Низкий	0 %	25 %

На рис. 10 видно, что в контрольном классе – у 8,3 % детей высокий уровень, у 58,3 % детей – средний уровень и у 25 % детей – низкий уровень развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на –тся/ -ться».

В экспериментальном классе - у 75 % детей высокий уровень, у 25 % детей – средний уровень, у 0 % детей – низкий уровень развития речи на основе орфограммы «правописание глаголов на –тся/ -ться».

Дети с высоким уровнем правильно читают и на слух узнают глаголы на –тся, -ться, обращают внимание на место ударения в словоформах, могут соотнести слово с орфограммой с ролью этого слова в предложении, объясняют процедуру составления предложений: в каких случаях используется словоформа на –тся, а в каких – на тья.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента количество учащихся с высоким уровнем в экспериментальном классе значительно увеличилось.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанный нами комплекс упражнений способствовал развитию речевых умений и повышению орфографического навыка правописания глаголов на –тся/ -ться» у детей младшего школьного возраста.

### **Выводы по III главе**

Основной целью экспериментальной работы являлось – использование системы опознавательных знаков орфограммы «Правописание глаголов на –тся/ -ться» в процессе формирования орфографического навыка как средство развития речевых умений учащихся.

Задачи:

1. Сформировать умения учащихся видеть опознавательные знаки орфограммы, позволяющие не только формировать навык правописания глаголов на –тся/ – ться, но и развивать речевые умения.

2. Формирование орфографического навыка на основе орфограммы «Правописание глаголов на –тся/ -ться».

Среди критериев были выделены:

1. культура произносительного навыка: чтение и узнавание глаголов в потоке речи с орфограммой глаголов на –тся, -ться»;

2. структура глагольных словоформ – развитие речевых умений в направлении уточнение значение лексем;

3. роль глагольных словоформ в предложении.

Нами был разработан комплекс упражнений направленный на развитие речевых умений на основе глагольной орфограммы на –тся, -ться. В результате проведенной работы мы провели контрольный срез и выявили уровень развития речевых умений.

При работе по первому критерию результаты были следующими: учащиеся правильно читают глаголы на –ться, -тся – [ца], в процессе слушания слов узнают глаголы с данной орфограммой;

При работе по второму критерию результаты были следующими: обращают внимания на место ударения, знают, что много словоформ глаголов на -ться, -тся в русском языке на слух в определенном слове определить нельзя : строит(ь)ся (что делать? что делает?), анализируют данные слова и через составление предложений и могут объяснить правописание;

При работе по третьему критерию результаты были следующими: Учащиеся соотносят слово с орфограммой с ролью этого слова в предложении и составом самого слова, могут объяснить процедуру составления предложений: в каких случаях используется словоформа на – тья, а в каких на –тсь.

В контрольном классе произошли незначительные изменения.

Следовательно, составленный нами комплекс упражнений по развитию речи на основе глагольной орфограммы на –тсь, -тсь на основе знакового, семиотического подхода является эффективным, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

## Заключение

Изучив психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования и проведя констатирующий эксперимент, можно сделать следующие выводы:

- опознавательные лингвистические знаки в процессе развития речевых умений на основе правописания глаголов на - тся, - ться не используются;
- для создания и подбора упражнений по развитию речевых умений с использованием опознавательных знаков в процессе формирования навыка правописания глаголов на –тся –ться мы изучили лингвистическую литературу, только один автор, Е. С. Бойко, разрабатывает русский язык в данном направлении;
- по проблеме развития речевых умений связанного с формированием орфографического навыка на основе семиотического подхода нами была проведена опытно-экспериментальная работа .

В результате проведенной работы мы сделали вывод, что в экспериментальном классе результаты улучшились, а в контрольном произошли незначительные изменения.

Сравнив результаты двух срезов, мы убедились, что нам удалось соединить формирование орфографического навыка с развитием речевых умений на основе знакового, семиотического, подхода, где выявили все

языковые показатели правописания орфограммы на -ться, -тся: на основе фонем, морфем и членов предложения. Тестовые задания должны включать в себя такие упражнения и задачи, которые позволяют увидеть особенности орфограммы на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, тем самым мы экспериментально доказали выдвинутую нами гипотезу.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Алгазина Н.Н. Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм. - М., 1981, с. 45
- 2.Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. - М., Просвещение, 1987, с. 55
- 3.Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Б. Г. Ананьев // Познавательные процессы: ощущение, восприятие. – М., 1971, с. 152.
- 4.Баранов М. Т. Словарно-семантическая работа на уроках русского языка. Рус. яз. в школе.- М.: просвещение, 1965. - № 6.
- 5.Баранов М.Т. Ознакомление учащихся IV класса с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка. – Русский язык в школе, 1970, №4, с. 22-28.
- 6.Белоусов В. Н., Кручинина И. И. Краткая русская грамматика под ред. Шведовой Н. Ю. и Лопатина В. В. – М.: Рус. яз., 1989, с. 48-73
- 7.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфограмм. - М., 2-е изд., 1966, с. 17-19.
- 8.Бойко Е.С.Лингвомировоззренческие основы запоминания богослужебных текстов у староверов на Енисее // Человек / слово / контекст / текст: сб. статей под ред. А.О. Бутаковой – Омск: ОГУ, 2003, с. 74-77.
- 9.Бойко Е. С. Контрольная работа по фонетике русского языка. - Красноярск. 2004. – с. 60
10. Бойко Е. С. Лингвистические основы формирования коммуникативных умений. Материалы для подготовки к государственному экзамену по русскому языку. Красноярск: КГПУ, 1995. – с. 48
- 11.Бойко Е. С. Орфография русского языка в свете теории речевой деятельности как функционально-деятельностный подход в обучении // Лингвистика и школа, Красноярск, КГУ, 2002, с. 100-105
- 12.Бойко Е. С. Фонема как единица речи / Е. С. Бойко // Бодуэн де Куртенэ. Ученый. Учитель. Личность: докл. научн.-практич. конф. «Лингвистическое наследие И. А. Бодуэна де Куртенэ на исходе XX столетия». – Красноярск, 2000. – С. 18-24.

13. Булохов В. Я Повышение орфографической грамотности учащихся - Красноярск. 1993, с. 3-4
14. Булохов В. Я. Экспрессивная орфография - Красноярск. 2001, с. 9-12.
15. Буркова Т. В. Ушинский К. Д. об упражнениях при обучении грамматике и правописанию// Начальная школа. – 1991. № 11.
16. Власенков А.И. Развивающее обучение русскому языку. - М., 1983, с. 165.
17. Граник Е. В., Бондаренко В. Н., Концевая Т. А. Секреты орфографии. - М., 1991, с. 125.
18. Грегори Р. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия / Р. Грегори. – М., 1970, с. 265.
19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
20. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск: Пеленг, 1992. – с. 114.
21. Добромыслов В. А. О сравнительной эффективности приемов обучения орфографии / В. А. Добромыслов // Активизация работы учащихся по орфографии. – М., 1961. – С. 7-30
22. Жедек П.С. Усвоение фонемного принципа письма и формирование орфографического действия. - Харьков, 1974, с. 16-19.
23. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958, с. 26-30.
24. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий. - М., Просвещение, 1965, с. 45-47.
25. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: словоизменение. Около 100 000 слов. – М.: Русский язык, 1977, с. 274-276, 580-582.
26. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. - Л., 1977.
27. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. - Л., 1977.
28. Касаткин Л. Л. Орфография//Русский язык – под ред. Л. Ю Максимова - М.: Просвещение, 1989, с. 265.
29. Кодухов В. И. Введение в языкознание: Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1979. – с.11.

30. Крупенникова М. И. Эффективные методы и приемы организации урока// Русский язык в школе. 1997. № 4, с. 11
31. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии. - М., 1987, с. 204.
32. Ладыженская Т. А. Развитие речи как особая область методики русского языка. – М.: Просвещение, 1987, с. 62.
33. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М., 1975, с. 33-39.
34. Львова С. И. Язык в речевом общении: факультатив. курс (9-8 кл.): кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
35. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка а начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М., 2000, с. 15-45.
36. Львов М. Р. Правописание в начальных классах. – М., 1990, с. 35 - 46
37. Львов М. Р. Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку / М. Р. Львов // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: сб. статей. – М., 1982, с. 4-14.
38. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе. - М., 1988, с. 4 - 7
39. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. - М.: Просвещение, 1977, с. 47-48.
40. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. - М.: Просвещение, 1976, с. 45-60.
41. Назарова Л. К. Проговаривание и комментирование, их место в обучении правописанию / Л. К. Назарова // Нач. школа. – 1964. - № 8, с. 55-63.
42. Обучение орфографии в восьмилетней школе. Составитель. М. Разумовская. – М., 1974, с. 44-49.
43. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 4-е., стереотип. М.: 768 с.
44. Онищук В.А. Урок в современной школе. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1981, с. 45-52.
45. Орфография и русский язык. - М., 1966, с. 62-69.

46. Перевлесский П. Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями / П. Перевлесский. – М., 1842.
47. Политова Н.И. Развитие речи в начальных классах. – М.: Просвещение, 1988, с. 33.
48. Правила русской орфографии и пунктуации. - М., 1956, с. 13-20.
49. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: кн. для учителя / М. М. Разумовская. – 2-е изд., доп. - М.: Просвещение, 1996. – 192 с.
50. Разумовская М. М. Основные направления в обучении орфографии / М. М. Разумовская // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: сб. статей. – М., 1982, с. 55-60.
51. Разумовская М.М. Грамматический анализ при обучении орфографии. - М., 1962, с. 32-36.
52. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 3 кл.: Кн. для учителя. Планирование уроков русского языка и речи по учеб. Т. Г. Рамзаевой «Русский язык. 3 класс» / Т. Г. Рамзаева, Г. С. Щеголева. – 6-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2003, с. 128.
53. Рамзаева Т. Г. Русский язык: Учебник для 3 кл. четырехлет. нач. шк. – 5-е изд., дораб. – М.: Дрофа, 2000. – 256 с.: ил.
54. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - М., 1960.
55. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. – М.: Просвещение, 1978, с. 112.
56. Русский язык: учебник для студ. высш. Пед. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин и др.: под ред. Л. Л. Касаткина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001, с. 154.
57. Селезнева Л.Б. Современное русское письмо (системный анализ). - Томск, 1984.
58. Современная русская орфография. - М., 1964.
59. Ушаков М. В. Обучение орфографии в средней школе / М. В. Ушаков. – М., 1950.