

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
Кафедра русского языка и методики его преподавания

Горбань Кристина Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ДЛЯ
РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой русского языка и методики его
преподавания: к. филол. наук, доцент

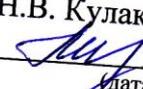
Г.С. Спиридонова

19.06.17 

(дата, подпись)

Руководитель: к. пед. н., доцент кафедры
русского языка и методики его преподавания

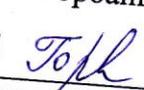
Н.В. Кулакова

19.06.17 

(дата, подпись)

Дата защиты: 22.06.17

Обучающийся: Горбань К.Н.

19.06.17 

(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск

2017

Содержание

Введение	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ИЗЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
1.1. Орфографический навык и условия его формирования.....	6
1.2. Методические подходы к решению проблемы орфографической грамотности	23
1.3. Изложения с языковым анализом текста как средство повышения орфографической грамотности младших школьников.....	54
Выводы по I главе	64
Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ	
2.1. Определение актуального уровня орфографической грамотности у младших школьников в процессе работы над изложением.....	66
2.2. Программа работы по повышению орфографической грамотности в процессе написания изложения	75
2.3. Анализ результатов формирующего эксперимента	77
Выводы по II главе	84
Заключение	86
Список литературы	87-94
Приложения	96- 117

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения требует, чтобы у младших школьников было «сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как, показателям общей культуры человека», поскольку русский язык является одним из ведущих предметов гуманитарного цикла в системе школьного образования и имеет огромное значение в становлении и развитии личности ребенка.

В современной школе одной из основных задач обучения русскому языку младших школьников является формирование орфографической грамотности. Она является составной частью общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Важную роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования таких психологов и психолингвистов, как С.Ф. Жуйкова, Д.Н. Богоявленского, П.Я. Гальперина, Т.В. Ахутиной, Г.Г. Граник. По мнению А.И. Власенкова, Т.В. Напольнова, Г.А. Бакулина и др. в последние годы практическое совершенствование орфографической грамотности все больше связывается с интеллектуальным развитием учащихся [53]. М.Л. Закожурникова отмечает, что первой задачей учителя начальных классов является «развитие и укрепление орфографических навыков», что и способствует развитию орфографической грамотности у учащихся [21].

В современном образовательном процессе существуют разнообразные методы, способы формирования орфографического навыка у младших школьников. Однако в последние годы наметилась тенденция к снижению орфографической грамотности как в средней, так и в начальной школе. Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем

свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, в частности изложений, проводимых в начальной школе.

Обеспечить сосредоточение внимания учащихся на орфограмме, на написаниях, в которых может быть допущена ошибка, - это весьма существенное методическое достижение учителя, гарантирующее дальнейшую работу ученика, направленную на обоснование и нахождение правильного написания.

Всё вышесказанное определило тему нашего исследования: **«Использование языкового анализа текста для развития орфографической грамотности младших школьников в процессе работы над изложением».**

Цель исследования: выявить эффективность использования языкового анализа текста как средства повышения орфографической грамотности учащихся в ходе работы над изложением.

Объект исследования: процесс развития орфографической грамотности учащихся в процессе работы над изложением с языковым анализом текста.

Предмет исследования: использование языкового анализа текста как средства повышения орфографической грамотности учащихся при написании изложений.

Гипотеза исследования: процесс развития орфографической грамотности младших школьников будет эффективным, если в ходе работы над изложением использовать языковой анализ трудной для написания лексики (разбор слова по составу, подбор однокоренных слов, уточнение значения слова, подбор синонимов и др.).

Задачи:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования.

2. Выявить актуальный уровень сформированности орфографических навыков у младших школьников.

3. Экспериментально проверить методическую целесообразность использования языкового анализа текста в ходе работы над изложением для развития орфографической грамотности учащихся.

4. Провести количественный и качественный анализ полученных данных.

Методы исследования: теоретический (анализ литературы); анализ изложение; эмпирический (педагогический эксперимент); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов обучающего эксперимента).

Экспериментальная база исследования: МКОУ Черемшанская СОШ №20 Курагинского района Красноярского края, учащиеся 2-х классов (29 человек).

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НАПИСАНИЯ ИЗЛОЖЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Орфографический навык и условия его формирования

Одним из путей решения проблемы орфографической грамотности является формирование орфографического навыка. Достижение высокого уровня орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения. Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. Навыки - это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, которые вырабатываются в процессе ее выполнения [41]. Термин «автоматизированный» следует отличать от термина «автоматический». В отличие от последнего он обозначает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнения подвергающегося автоматизации [41]. Поскольку орфографический навык формируется в деятельности и является результатом многократных действий, в методике обучения орфографии уделяет серьезное внимание изучению закономерностей такой деятельности, а также поиску путей и средств повышения эффективности обучения орфографии с учетом этих закономерностей.

Для того чтобы выработать действительно прочный навык, надо, по мнению А.Н. Леонтьева, «поставить ребенка перед такой новой целью, при которой данное действие станет способом выполнения другого действия. Иначе говоря, то, что было целью данного действия, должно превратиться в одно из условий действия, требуемого новой целью» [36].

Первоначально всякое правило применяется сознательно во всех его деталях. Для этого следует создать такие условия, при которых действие по правилу должно выполнять лишь подсобную роль в достижении какой-нибудь новой цели. Если при этих условиях навык не разрушается, можно быть уверенным в его прочности; если же он не выдерживает такого испытания, то следует вновь привлечь работу сознания и продолжить первоначальное обучение с отработкой частных орфографических действий [8].

По отношению к орфографии умение осознавать грамматическую природу орфограмм, основанное на анализе слова и вычлениении из его состава определенной части или элемента. Это, с одной стороны, аналитический процесс, поскольку здесь происходит расчленение слова, с другой - это и процесс абстракции, поскольку из некоторого целого объекта (слова) происходит отвлечение в уме некоторой его части. Это и синтетический акт сознания в той мере, в какой в выделенной части, мы узнаём некоторую общую категорию языковых явлений, подводим под определенное, например морфологическое, понятие [23].

Обучение сложному умственному действию вначале требует обычно развернутого хода рассуждения, где каждое частное действие отчетливо осознается учеником так же, как и вся система суждений, приводящая к умозаключению. Такого рода умственную работу над определением грамматической природы орфограммы можно назвать грамматической частью орфографических навыков [8].

В процессе дальнейшего хода обучения начинается выпадение «из поля сознания» тех элементов сознательной деятельности, тех ее деталей, которые становятся для ученика ненужными для конечного умозаключения. Происходит своего рода отбор наиболее простых и четких признаков, определяющих узнавание и грамматическую квалификацию данного явления. Вместе с тем происходит и свертывание хода рассуждений ученика, т.е.

отпадает необходимость сознательного применения всей системы умственных приемов, нужных вначале для опознавания.

В работах, проведенных под руководством М.Р. Львова, делается попытка определить более конкретно особенности тех действий, за счет которых происходит процесс свертывания. М.Р. Львов различает два вида суждений, функционирующих на этапе развернутого выполнения:

1) суждения, обосновывающие действия, т.е. те, которые приводят к умозаключениям, отвечающим на вопрос, почему надо действовать так, а не иначе;

2) суждения оперативные, определяющие, как надо действовать[42].

Эти данные позволяют наметить основные линии изменения сознательных действий на пути к автоматизации.

Физиологические механизмы автоматизации, раскрытые в трудах И.П. Павлова и его сотрудников, подтверждают правильность подобных психологических представлений о процессе автоматизации [58].

Как известно, И.П. Павлов относит возникновение тех действий, которые в психологии называются осознаваемыми, к отделам мозга, находящимся в состоянии наибольшей возбудимости. Эти отделы, он называл творческими. В них по преимуществу происходит замыкание новых связей, их синтезирование. Другие же отделы полушарий находятся при этом в состоянии пониженной возбудимости. [58]

Исходя из подобного понимания физиологической природы автоматизации, можно представить, что первоначальная стадия выработки орфографического навыка происходит при повышенной возбудимости некоторых участков головного мозга. Это состояние коры обеспечивает активное действие сознания. При автоматизации орфографическое действие выполняется теми же участками коры, но находящимися в данный момент в заторможенном состоянии, в то время как в активное состояние приходят другие участки мозга, связанные с другими, важными для нас действиями.

Грамматические правила не могут функционировать, если не будут облечены в словесную форму. Это несомненное положение несовместимо с предположением о полной передаче регуляции процесса письма в первую сигнальную систему бессловесных нервных связей[47].

Сохранение при автоматизированном письме подобного различия семантической стороны языка дает возможность различать омонимические звуковые формы. Однако в орфографическом навыке остаются до конца не автоматизируемые элементы, которые связаны с пониманием строя языка в той мере, в какой это необходимо для правильной передачи мыслимого содержания речи[66].

Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как: навык письма, умение анализировать слово с фонетической стороны, умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки. Орфографический навык в период формирования представляет собой систему сознательных действий, а когда он сформируется, функционирует как автоматизированный способ выполнения более сложного действия [64].

Формирование орфографических навыков - длительный процесс, поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой. Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения

[42]. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы, предложенные Львовым М.Р.:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописания окончаний). Но и в той и в другой группе, центральное место занимает умение видеть орфограмму, то есть орфографическая зоркость, которая невозможна без понимания сущности орфограммы. Единицей обозначения на письме является не отдельный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков - фонема, которая обозначается по своей сильной позиции. В том случае, когда звук в сильной позиции, буква, его обозначающая, орфограммой не является. А когда звук находится в слабой позиции, тогда письменный знак становится орфограммой. Этот признак - незаданность письменного знака произношения - характерен для всех типов орфограмм. Таким образом, орфограмма - это написание, которое не устанавливается на слух. Орфограмма работает в процессе обучения лишь в том случае, если школьник ее замечает. Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения. Развивающийся речевой слух у младшего школьника способствует возникновению и развитию орфографической зоркости. [64]

Орфографическая зоркость - это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, то есть умение различать, какой звук в сильной позиции, а какой в слабой и может обозначаться различными буквами при том же звучании. [43]

Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. То есть, орфографическая зоркость – умение различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой и может обозначаться различными буквами при одном звучании. [43] Орфографическая зоркость сформирована, если выработано умение обнаруживать звук в слабой позиции[42].

Изучение работ психолога А.Р. Лурия и др. позволило выделить в структуре орфографической зоркости следующие компоненты: мотивационный, операционный, контролирующий. [39].

Мотивационный компонент связан с коммуникативной направленностью письменной речи и предлагает осознание учащимися необходимости грамотного письма и постановки орфографической задачи.

Операционный компонент связан с опознанием орфограммы на основе знания ее признаков и их определением в речевой ситуации. Операционный компонент на первоначальном этапе формирования орфографической зоркости предполагает активное участие фонематического слуха, звукового анализа в процессе проговаривания, а на последующих этапах – целенаправленное зрительное восприятие[42].

Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сличения воспринимаемых зрительных образцов с их следом в памяти[42].

На формирование орфографической зоркости оказывают большое влияние следующие процессы:

а) активное зрительное и слуховое восприятие, включающие в себя целенаправленный анализ;

- б) логические операции сравнения, конкретизации, систематизации, классификации;
- в) зрительная память, включающая в себя запоминание и воспроизведение зрительных образов орфограмм;
- г) произвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действие самоконтроля и самопроверки [42].

Орфографическая зоркость развивается постепенно. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение орфографического действия. Когда пишущий осознает наличие орфограммы в слове, он выполняет орфографическое действие. Орфографическое действие - это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. Жедек П.С. в орфографическом действии выделяет две ступени:

- 1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);
- 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом). [18, 74]

Орфографическое действие - это сознательное действие, а не навык[42]. Львов М.Р. выделяет следующие этапы, которые должен пройти школьник, решая орфографические задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
- 4) определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
- 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму. [42, 22]

Результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи. Важно Ребенка научить:

- 1) ставить орфографические задачи (находить орфограммы);
- 2) устанавливать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи;
- 3) осуществлять орфографический самоконтроль [57].

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени. Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, может формироваться стихийно и целенаправленно. Решение тесно связано с языковым анализом и синтезом. Трудность орфографической задачи состоит в том, что младший школьник должен сам поставить перед собой задачу. Он должен в процессе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой орфограммы ограничено. Период обучения грамоте - очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Принципиально важно именно в данный период создать предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем нужно двигаться не столько от буквы к звуку, сколько наоборот от звука к букве. В это же время следует формировать представление о слабых и сильных позициях звуков [70].

Начать работу по формированию орфографической зоркости следует одновременно с обучением двум видам чтения (орфоэпическому и орфографическому) [77]. Следует активно использовать такой прием работы, как орфографическое проговаривание. Еще одним важным шагом в развитии умения ставить орфографические задачи является знакомство с наиболее отличительными признаками орфограмм гласных и согласных, и научить детей по этим признакам находить орфограммы. Главное средство воспитания орфографической зоркости - правильное и своевременное

формирование понятий об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи - это первоначальный период в обучении правописанию, имеющий свою специальную методику и свои типы орфографических упражнений. Формирование навыков грамотного письма у младших школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Практическая работа учащихся в большинстве случаев опирается на правила, которые эффективны лишь в случае их точного, уместного и быстрого применения. Малейшая неточность приводит к ошибкам. Орфографические правила могут быть усвоены и могут применяться на основе определенного уровня владения фонетическим, грамматическим и словообразовательным материалом. Орфографическое правило - это предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки. В правиле можно выделить условия и норму. Орфографические правила бывают различными, но все они унифицируют написание слов, объединенных, прежде всего на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил. «Основное назначение правила - обобщать однородные орфограммы»[42]. М.Р.Львов выделяет три группы правил:

1) одновариантные - предполагают для одной и той же фонетической и грамматической ситуации, один определенный вариант написания;

2) двухвариантные - содержат указания на правописание орфограмм, но дают не один вариант, а несколько (чаще 2);

3) правила рекомендации - не содержат информации об образе письма.[42] Они сводятся к рекомендации некоторого приема, применение которого может привести младшего школьника к решению орфографической задачи. По самой своей сути усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим и словообразовательным материалом. Применить правило - это значит выполнить в определенной последовательности ряд мыслительных операций,

направленных на выяснение правильного написания [70]. Орфографическое правило используется в период обучения и формирования орфографических действий. Отказ от него допускается по мере автоматизации навыка, когда орфографическое правило используется лишь для контроля [76]. Определим те общие условия, которые необходимы для формирования орфографических навыков. Основные из этих условий связаны с проблемами повторения и овладения приемами или способами выполнения действия. Упражнение и правильно понятая и организованная тренировка - это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которого первоначальное действие совершенствуется и качественно видоизменяется [66].

Повторение при обучении орфографии, является применением теоретических знаний в практике письма. Что же совершенствуется в процессе применения правил во время таких повторений. Прежде всего, те мыслительные операции, которые необходимы для решения орфографических задач и которые лежат в основе приемов и способов решения этих задач. Повторение в процессе образования навыка ценно, таким образом, не только тем, что при повторении закрепляются необходимые орфографические связи между звуковой и графической формой речи, но и тем, как эти связи образуются: не механически, а осознанно; сами же связи носят не единичный (запоминание слова), а обобщенный характер. Упражнения в применении правил важны не столько тем, что закрепляют в памяти образцы написания слов, но и тем, что развивают умственные операции, те приемы памяти, которыми необходимо овладеть при выработке орфографических навыков обобщенного характера. Обучение, учитывающее это обстоятельство, ставится обучением орфографии, основывающимся на активной, сознательной деятельности учеников, повышающей уровень умственного развития. [49]

Выработка орфографических навыков, как отмечают психологи и методисты, предполагает сложную умственную деятельность учащихся:

«Усвоение знаний, выработка умений и навыков происходит в сознательной, целенаправленной деятельности учащихся, связанной с умственной переработкой данных восприятий, с обобщением и применением знаний в учебной практике» [7, 213].

«Пользоваться правилом практически – значит рассуждать, образуя суждения о применимости общего правила к данному конкретному случаю, опознавать орфограммы и квалифицировать их грамматически. Всё это требует сложной аналитико-синтетической работы мысли» [7, 109], значит «от понимания ребёнком, как что-нибудь должно сделать, до лёгкого и чистого выполнения этого действия проходит значительный период времени, и как от беспрестанных упражнений в одном и том же действии оно мало-помалу теряет характер сознательности и свободы, и приобретает характер полубессознательного или бессознательного рефлекса, освобождая сознательные силы ребёнка для других, более важных душевных процессов» [81].

По мнению Львова М.Р., важная роль в этой деятельности отводится «осознанию целей и задач действия – что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах». В орфографическом действии выделяются два компонента – ориентировочный и исполнительный [42].

«Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета, этапом обучения и конкретной задачей» [64, 18].

Результаты обучения напрямую определяются удачным или менее удачным раскрытием содержания правил. Решающее значение в становлении навыков орфографии имеет то, на что конкретно направляется внимание ученика при усвоении им тех или иных написаний. Необходимо чтобы ребёнок руководствовался именно данными в правиле ориентирами, направленность упражнений должна согласовываться с содержанием правила; действия «по заданию» должны отрабатываться на основе правила, на теоретической основе [66].

Чтобы хорошо усвоить правила русского языка, быстро и точно применять их, школьник должен обладать целым рядом общих умений. Одно из таких необходимых умений – это умение быстро вспоминать нужные слова, языковая «готовность памяти». Это умение в работе по русскому языку требуется буквально на каждом шагу.

Правописание значительной части безударных гласных и непроизносимых согласных требует быстрой мыслительной подстановки проверочного слова. Если по ходу письма необходимо для применения правила выделить корень в слове, для этого надо вспомнить однокоренные слова. От того, умеет ли школьник подбирать такие слова с достаточной скоростью и точностью, в большей мере зависит умение применять правила и проверять себя в процессе письма[66].

Память имеет величайшее значение в жизни человека. Она необходима не только для накопления опыта, но и для всей умственной деятельности людей [7].

По мнению Люблинской А.А., без функций памяти человек не может мыслить, рассуждать, делать выводы. Ведь если ученик не запомнил правила правописания слов с разделительным мягким знаком, он не может задуматься над тем, как написать слово «учительница» [46, 100]

Память является одним из основных условий успешного формирования орфографической зоркости.

Под памятью понимают «процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [66, 437]

Орфографические умения и навыки в силу своей специфики опираются на слуховое восприятие (передача фонем с помощью особых рисунков-графем), на зрительное восприятие (видение орфограмм на письме), на кинестезические ощущения (мышечные усилия органов речи) и мышечные движения пальцев руки во время письма. При формировании

орфографической зоркости участвуют следующие виды памяти: слуховая, зрительная, речедвигательная, моторная [46].

Слуховая память заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма, т.е. при передаче фонем с помощью букв. На уроках для этого используются различные виды диктантов[47].

Зрительная память – проявляет себя в процессе письма на слух и при списывании. На уроках зрительная память проявляет себя при использовании различных видов списывания [47].

Речедвигательная (кинестезическая) память опирается на послоговое орфографическое проговаривание слов, в результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мускульных движениях органов речи. Речедвигательная память используется при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами[47].

Моторная память заключается в многократной записи одного и того же слова учеником.

Наиболее распространёнными у большинства людей являются зрительная и слуховая памяти.

Зрительное запоминание, по мнению Баранова М.Т., является мощным фактором обучения правописанию. Зрением воспринимается как всё письменное слово целиком, так и условие выбора той или иной орфограммы [5, 13]

В зависимости от этих двух объектов восприятия существуют две формы зрительной наглядности, активизирующих зрительную память:

- обозначение орфограммы;
- обозначение условий выбора орфограммы.

Узнавание – это проявление памяти, возникающее при повторении воздействия какого-либо объекта на человека, т.е. в ходе одновременно протекающего восприятия [59, 111]

Определённую обучающую роль играет зрительное восприятие слова до записи без каких-либо дополнительных графических средств. Влияние зрения усиливается, если включаются графические факторы, выделяющие орфограмму в слове. В качестве графических средств выступают: размер букв, их цветовые выделения, обозначение морфемы с усваиваемой орфограммой, табличное расположение слов с орфограммой в той или иной морфеме[59].

Необходимо мобилизовать зрительную память в процессе ознакомления с новой орфограммой и условиями её выбора.

Бондаренко С.М.: «За грамотное написание слова «несёт ответственность» и речедвигательная память» [10, 42].

Для крепкого закрепления материала в памяти необходимо чтобы он соответствующим образом был переработан субъектом. Все получаемые сведения сначала отражаются в кратковременной памяти, а затем в долговременной.

Важное значение в формировании орфографической зоркости имеет оперативная память. Люблинская А.А. под оперативной памятью понимала кратковременную, непосредственную «память на операции, которые следует реализовать в процессе какого-либо действия», а недостаточная натренированность оперативной памяти учащихся является причиной того, что учащиеся не видят «опасных мест» в словах [46].

Формируя орфографическую зоркость, нельзя не учитывать огромное значение психического состояния – внимания [46].

Ушинский К.Д. писал, что «внимание есть именно та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [81].

Богоявленский Д.Н. так даёт определение вниманию: «Внимание – это такая организация психической деятельности, при которой определённые восприятия, представления, мысли или чувства сознаются отчётливее других» [7,321]

Мы будем придерживаться определения внимания, данного Люблинской А.А: «Внимание проявляется в умении человека сосредоточиться на каком-нибудь одном раздражителе или на нескольких раздражителях, выделяя их из всего потока раздражителей, который действует ежеминутно на нервную систему человека» [46].

Внимание обеспечивает более быстрое и прочное запоминание учебного материала и сохранение его в памяти на длительный срок. Внимание – необходимое условие быстрого формирования навыков, причём особенно оно необходимо на начальной стадии их выработки [47].

Физической основой внимания является безусловный ориентировочный рефлекс.

Существенный признак внимания – сосредоточенность психики человека в процессе деятельности. Сосредоточенность носит двусторонний характер: она избирательно направлена на определённые предметы и явления и представляет собой систему актов, при посредстве которых осуществляется сознательное выделение объекта внимания и в то же время достигается отвлечение от многих других объектов, сосредоточенность направлена на предмет труда, но объектом является и процесс труда: сосредоточенность направлена на объект деятельности и действия с ним, но человек проявляет внимание к самому психическому процессу, что характеризует внутреннюю направленность внимания [7].

Люблинская А.А. выделила три функции внимания [46, 183]:

1. Поисковая – сосредоточение на селективных действиях, при посредстве которых осуществляется выбор оптимального образа действия в процессе деятельности.

2. Антиципирующая – выражается в сосредоточении на предстоящей деятельности.

3. Корректирующая функция – выражается в сосредоточении на проверке правильности выполнения действий и устранении допущенных ошибок.

В формировании орфографической зоркости участвуют все функции внимания.

При формировании орфографической зоркости учитываются виды внимания:

1. Непроизвольное (внимание, привлекаемое силой, новизной, необычностью раздражителя).

2. Произвольное (сосредоточенность достигается желанием самого человека, усилением его воли).

3. Вторичное произвольное или «послепроизвольное» внимание («человек сначала прилагает усилия к тому, чтобы сосредоточиться, а затем, увлекаясь своей деятельностью, уже работает без этого волевого напряжения»).

«Человек сначала прилагает усилия к тому, чтобы сосредоточиться, а затем, увлекаясь своей деятельностью, уже работает без этого волевого напряжения». [46, 127]

Необходимо учитывать основные качества внимания:

1. Объём (количество объектов, которые человек может одновременно «схватить» с одинаковой ясностью).

2. Концентрированность (степень сосредоточения на том или ином предмете. Высокая концентрация внимания даёт возможность замечать в предметах и явлениях больше, чем при обычном состоянии).

3. Устойчивость (длительная сосредоточенность на одном предмете или одном виде деятельности) [46, 129].

Объём внимания узок. Учащиеся не умеют ещё направлять своё внимание на то, что является главным, существенным. Неумение вычленять существенное усиливается, если учитель неоднократно подчёркивает и таким образом специально выделяет какой-то элемент целого. «Становясь акцентированным компонентом воспринимаемого комплексного раздражителя, такой элемент приковывает к себе внимание учеников» [46,194].

Внимание младших школьников отличается лёгкой переключаемостью и отвлечённостью. Внимание зависит от поставленной перед нами задачи. Произвольное внимание имеет большое значение в учебной деятельности младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребёнка этого возраста ещё недостаточно развито [7].

Сосредоточенность младших школьников становится устойчивой, если им ясна задача, цель работы, которую они выполняют. Если учитель не мобилизовал внимание учеников, не указал на необходимость понять и запомнить то, что он сообщает, не выделил в нём главное, существенное, то тогда часто возникает рассеянность [42].

Таким образом, важнейшими условиями овладения навыком являются:

- 1) знание правил;
- 2) знание приемов, правил и умение их применять;
- 3) упражнения, отображающие эти умения на всех этапах, включая повторение и обобщение.

А также:

- 1) высокий уровень преподавания орфографии;
- 2) связь между сформированием орфографических навыков и развития;
- 3) вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений младших школьников в применении орфографических правил.

В процессе формирования орфографического навыка необходимо учитывать взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент этого навыка.

1.2. Методические подходы к решению проблемы орфографической грамотности

Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии, методике. «Главное внимание учителя должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении тех знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами» [8,20]. Уровень грамотности учащихся средней школы - одна из острейших проблем народного образования. Орфографическая грамотность - это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Культура речи - это «одежда мысли», по которой обычно сразу (и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека. Если высокую культуру чтения считать фактором грамотного письма, то ее снижение - одна из причин неблагополучия в правописании. [8,22]

Грамотное письмо предполагает освоение орфографии. «Орфография – общепринятая система правил написания слов. По своему происхождению слово орфография восходит к греческим словам «orfos» - «прямой», «правильный» и «grapho» - «пишу», то есть буквально означает «правильно пишу»». Значение слов орфография и правописание не совпадает: второе слово имеет более широкое значение, включающее пунктуацию. Русская орфография состоит из пяти основных разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов;
2. Слитные, раздельные и дефисные написания слов и их частей;
3. Употребление прописных и строчных букв;
4. Перенос части слова с одной строки на другую;
5. Графические сокращения.

Существуют различные подходы к решению орфографических проблем в школе. Два пути овладения навыками правописания описаны в методической литературе. Еще в прошлом столетии начались горячие споры между сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Длительный период споров завершился только в советское время безоговорочным признанием положения, согласно которому наилучшие условия для формирования орфографического навыка создаются, если вначале он складывается как действие полностью осознанное. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленскому, С.Ф. Жуйкову, а также известным ученым-методистам А.М. Пешковскому, А.Н. Гвоздеву, Н.С. Рождественскому. Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слова. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько современно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой структуры [18, 299]

Однако психологи и методисты заметили, что письмо на основе правил, избавляя пишущего от необходимости запомнить написание каждого отдельного слова, в то же время не обеспечивает понимания орфографической системы в целом, не раскрывает взаимосвязи между правилами, не создает предпосылок для самоконтроля в стандартных орфографических ситуациях. Для преодоления этих недостатков необходимо опереться в обучении на обобщение более высокого уровня, чем на те, которые содержатся в конкретных правилах правописания [18]. Высший уровень обобщения в орфографии - понятие о ведущем принципе правописания. Непониманием основной закономерности письма, его ведущего принципа объясняют лингвисты тот факт, что «школьников заставляют учить огромное количество орфографических правил, не давая им путеводной нити, с помощью которой они смогли бы ориентироваться в этом лабиринте правил.

Такой путеводной нитью является знание основного принципа нашей орфографии» [25].

Еще в 1960 г. вышла книга Н.С. Рождественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания», в которой автор доказывал необходимость установить связь между отдельными написаниями, дав такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому. [18] Под свойствами нашего правописания Н.С. Рождественский имел ввиду его принципы: морфологический, фонематический, традиционно-исторический, фонетический и принцип дифференциации значений.[68, 5] Современная методика обучения орфографии ориентирована на эти принципы. Они помогают понять смысл каждого правила, каждого способа проверки орфограмм, осмыслить каждую орфограмму как звено общей системы, как производную закономерностей языка.

Младших школьников не знакомят с самими принципами, а лишь с правилами и их применением, но учителю необходимо знание принципов и умение применять их и в практике проверки, и в методике обучения этому детей [26].

Морфологический принцип требует, чтобы проверка орфограммы была ориентирована на морфемный состав слова, он предполагает единообразное, одинаковое написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания независимо от позиционных чередований (фонетических изменений) в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. К числу таких несоответствий письма и произношения относятся: безударные гласные в разных морфемах в корне, приставке, суффиксе, окончании; оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях; непроизносимые согласные; орфоэпическое, традиционное

произношение многих слов и сочетаний: [синиэвъ] - синего, [кан'эшнъ] - конечно и мн. др. [25].

Письмо по морфологическому принципу внешне расходится с произношением: произносим [горът], [вада], [здал], [път'ин'ис'] - пишем год, вода, сдал, подтянись. Написания по морфологическому принципу сохраняют в буквенном составе слова, его морфем то исходное звучание, которое выявляется через сильные позиции фонем в рамках морфемы - корня, приставки, суффикса, окончания: для корня - год - в словах годик, новогодний, годовщина; для корня - вод- в словах водный, безводный, наводнение, паводок; для приставки с- в словах съехал, срисовал, согнал, собрал; для приставки под - в словах подложил, подошел. В слове «подтянись» морфемный подход позволяет «высветить» и корень -тян-, первый звук которого в произношении сливается с приставкой под- [пот], и постфикс - съ. Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм описанным способом (на основе проверки морфем) способствует усвоению состава слова, словообразования, простейших случаев этимологии, обогащению и мобильности словаря. Морфологический принцип обеспечивает и проверку окончаний, т.е. написания морфологических форм слова - безударных падежных окончаний имен существительных и прилагательных: окончание проверяется по ударяемому окончанию в такой же словоформе такого же типа склонения. Этот же подход применяется и к другим частям речи[25].

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

а) во-первых, понимание значения проверяемого слова или сочетания слов (иногда всего предложения или даже текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить грамматическую форму слова и т. п.;

б) во-вторых, анализ морфемного состава слова, умение определить место орфограммы - в корне, в приставке, в суффиксе, в окончании, что необходимо для выбора и применения правила;

в) в-третьих, фонетический анализ, определение ударяемых и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение сильных и слабых позиций фонем, позиционных чередований и их причин; например, чередование о/а и пр., чередование звонкого согласного с парным ему глухим, чередование согласного с нулем звука: [л'ёсн'иць] лестница. Далее – решение орфографической задачи по алгоритму [25].

Усвоение написаний, соответствующих морфологическому принципу, не может быть эффективным без прочных речевых умений учащихся: выбора слов, образования их форм, построения словосочетаний, предложений. Так, в слове подставка («то, что подставляют под что-либо, на что ставят») корень - став-, префикс произносится как [пот], но письмо сохраняет тот же вид морфемы, который наблюдается в сильной позиции [пъдыска́т']. Но каждый раз производить столь сложную проверку не нужно, так как школьники запоминают морфемы, особенно приставки: их немного. Смешиваемые приставки - при- и пре -, но они не изучаются в начальных классах; есть приставка па- (пасынок, пажити, паводок), но она всегда, как правило, под ударением, к тому же непродуктивна [42].

Не следует забывать, что запоминание слова, его правописания нередко предшествует проверке и доказательству.

В словоформе по улице [паулицъ] окончание звучит как гласный [ъ^{б1}], но в другом слове того же грамматического класса (имя существительное 1-го скл.) вода в том же дательном падеже окончание находится под ударением - по воде [пъвад'э]. Морфема, в данном случае окончание, сохраняет свое единообразное написание независимо от позиционных чередований [42].

Проверка орфограмм нередко бывает затруднена историческими чередованиями звуков, которые, в отличие от позиционных чередований, отражаются на письме: бежать-бегать, таскать-тащить, рост - выращивать,

конец-кончать. Иногда при чередованиях корень приобретает неузнаваемый вид: слух-слышать, жгу-жжение-жечь. Исторические чередования не изучаются в начальных классах, авторы учебников стараются избегать слов с ними. Но полностью уйти от них невозможно, так как это общеупотребительные слова, они часто встречаются и в читаемых текстах, и в речи детей. Учителю волей-неволей приходится объяснять детям, что пеку и печешь - формы одного слова, бег и бежать - родственные слова [42].

Издавна морфологический принцип в правописании считается основным, ведущим, ибо он обеспечивает ведущую роль семантики в преподавании языка. Но в последние десятилетия на роль ведущего принципа орфографии претендует новый, фонематический, принцип. [36]

Фонематический принцип

В современной фонологии принято считать, что если два или несколько звуков чередуются позиционно, то в системе языка они являются тождеством. Это фонема - языковая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков. Так, фонема [о] может быть представлена следующими звуками, регулярно воспроизводимыми в речи носителей русского языка [64]:

сильная позиция - под ударением [дом];

слабая позиция, безударный [дама];

слабая позиция, редуцированный [мълако], [облъкъ].

Фонематический принцип орфографии (точнее - графики) гласит: одна и та же буква обозначает фонему (не звук!) в сильной и слабой позициях. Русская графика - фонемная: буква обозначает фонему в ее сильном варианте и в слабой позиции тоже в той же морфеме, разумеется. Фонема - смыслоразличитель. Буква, фиксируя фонему, обеспечивает единое понимание значения морфемы (например, корня) независимо от вариантов ее звучания [64].

Фонематический принцип объясняет в основном те же орфограммы, что и морфологический принцип, но с другой точки зрения, и это позволяет

глубже понять природу орфографии. Он более определенно объясняет, почему при проверке безударной гласной буквы следует ориентироваться на ударяемый вариант, на сильную позицию фонемы.

Фонематический принцип позволяет объединить многие разрозненные правила: проверки безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; способствует пониманию системности в правописании; приобщает учителя и учащихся к новому лингвистическому учению – фонологии [64].

Морфологический и фонематический принципы не противоречат один другому, но углубляют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабой позиции через сильную - от фонематического; опора на морфемный состав слова, на части речи и их формы - от морфологического (морфематического) принципа. [36]

Традиционный принцип

В русском языке много слов, которые невозможно (или трудно) проверить правилами, и они пишутся так, как принято, как повелось, т.е. по традиции. Это историческая традиция русского языка (калач, собака), или такие слова сохраняют буквенный состав языка-источника (касса, магазин, пассажир). К числу непроверяемых относят также русские слова с «затемненной» этимологией, слишком сложной для учеников начальных классов: петух - от корня пе -, от глагола петь; выразить, ворошить и т.п. К числу непроверяемых в начальной школе относят слова с чередующимися гласными: разбросать - разбрасывать, бросить - выбрасывать. С точки зрения теории орфографии эти написания не относятся к числу традиционных [64].

Непроверяемые слова усваиваются на основе запоминания буквенного состава, целого «образа» слова, сравнения и противопоставления, т.е. зрительно, путем проговаривания, с опорой на кинестезии, на речедвигательную память, через употребление в речи письменно и устно, составление гнезд родственных слов, составление словариков и т.п.

Слова традиционного написания, как правило, иноязычные: вагон - из немецкого, хоккей, компьютер - из английского, октябрь, линия - из латыни, логика - из древнегреческого, арбуз, балык - из тюркских языков. Поэтому знание языков (даже элементарное) облегчает их усвоение в орфографическом ориентировании: многие заимствованные слова могут быть проверены на основе языка-источника - аккуратный от латинского accuratus, пассажир от французского passage [64].

Большинство традиционных написаний не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам, ни правилам графики. Но есть правило о правописании сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, шу, которое (на уровне детского мышления) воспринимается как противоречие. Дети только что и не без труда усвоили, что твердость согласных обозначается последующими гласными буквами ы, а, у, о, э, а мягкость - гласными и, я, е, ё, ю, их естественная реакция - писать «жы, шы, чя, щя, чю, щю», что и приводит к частым ошибкам. В начальных классах правило жи, ши, ча, ща, чу, шу заучивается без объяснения, обоснования, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей орфографической системы[66].

Есть и такие слова, в которых традиция написания может быть подкреплена пониманием морфологического состава слова и способа словообразования; таково написание сложных числительных: пять + десят (пять десятков), шесть + сот, девять + сот. Или продукт слияния целого словосочетания: сумасшедший, сейчас, бездна [42].

Есть языки, в орфографии которых традиция играет большую роль, чем в русском: таково английское письмо, которое, как известно, в школах Великобритании не приводит к «орфографическому террору».[36]

Принцип дифференциации значений

Этот принцип называют также логическим, смысловым, идеографическим. Дифференцирующие написания применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания разграничить понятия, обозначаемые омонимами (омофонами): компания - «группа людей, чем-то объединенных» и кампания - «совокупность военных или каких-либо иных мероприятий»; совершил поджог - имя существительное и поджег солому - глагол; Орел - город и орел - птица; лифт пошел вверх - наречие и стрела попала в верх мишени - имя существительное [42].

Дифференцирующая функция принадлежит и мягкому знаку: рожь, дочь - женского рода, нож, рогач - мужского (в данных случаях ь мягкости не обозначает, так как [ж] всегда твердый) [42].

Дифференцирующий принцип осмысливает и слитно-раздельные написания: подорожник и бежит по дорожке, сейчас и который час?; в этих случаях определенную роль выполняют синтаксические отношения. Написание передает оттенки мысли говорящего, пишущего [42].

Для методики правописания принцип дифференциации значений особо важен. Можно сказать, что методика в нем заинтересована: на примере дифференцирующих написаний легко показать школьникам, что орфография - активное средство выражения мысли пишущего. (Позднее школьники поймут не менее активную роль пунктуации: ставя тот или иной знак, мы изменяем смысл текста.) Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего, читателя и автора.

Указанный принцип выступает в единстве с морфологическим и фонематическим: лиса - лисица и леса у удочки; поседел — стал седой и посидел на скамейке; развевается от слова веет и развивается от слова развитие. Сфера его применения не столь уж мала [36].

Принцип фонетический

Его суть, в отличие от фонематического, в максимальном соответствии написаний звуковому составу произносимой речи.

Можно предположить, что звукобуквенная письменность первоначально была фонетической: писали так, как слышали. Ошибки первоклассников типа: «дождь льйот», «сат», «скаска», «щитайет», «чисы», «чящя» - свидетельствуют об этом. У них еще не преодолена фонетическая тенденция письма. И в современном письме немало таких написаний, в которых не возникает расхождений между звучанием и письмом: луна, шли, стол, туман, крыли, конь и мн. др. В большинстве слов требуют проверки лишь орфограммы, а остальные буквы пишутся фонетически, т.е. по звучанию: ло-ж-кой, з-е-лeный (орфограммы выделены). Написание букв, не вошедших в состав орфограмм, на практике не дает ошибок. Все они отражают и фонемный состав слов. Такие написания называются фонетико-графическими, они не противоречат другим принципам правописания. Но все же в них таится некоторая опасность для обучения: они создают иллюзию соответствия буквы звуку (а не фонеме), что на самом деле бывает далеко не всегда [42].

В системе орфографии есть и такие правила, которые, опираясь на фонетический принцип, находятся в резком противоречии с морфологическим и фонематическим принципами. Так, приставки на – з (из- - ис-, раз- - рас- и др.) не пишутся единообразно, в них з пишется в сильной позиции фонемы, а с - в слабой позиции: перед гласными или звонкими согласными - з, перед глухими - с. Такая же логика применяется к гласному а/о в приставках раз-/роз-, рас-/рос-: под ударением -роз- - рос-, в безударном положении, в соответствии с произношением, - рас -/раз -. Такое написание имело бы смысл, было бы оправдано, если приставки на з/с, меняя звук и букву, меняли бы и значение (тогда действовал бы принцип

дифференциации значений). Но этого не происходит. Так, приставка без -/бес - обозначает отрицание независимо от варианта написания [42].

Орфограммы, пишущиеся по фонетическому принципу, в начальных классах не изучаются, но слов, имеющих приставки на з/с, избежать невозможно. Все эти обстоятельства, затрудняющие усвоение правописания, необходимо знать учителю, чтобы предупреждать трудности [42].

Рассмотрение принципов русской орфографии приводит к выводу о необходимости дифференцированного подхода в обучении каждому типу орфограмм, создания вариативной методики. Очевидно, что морфологический принцип требует создания прочной грамматической и морфематической основы в работе учащихся, фонематический принцип - свободного владения фонемами, четкого различения сильных и слабых позиций; оба эти принципа предполагают богатый и мобильный словарь для быстрой и безошибочной проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных; традиционный опирается на осмысленное запоминание, на прочность памяти; принцип дифференцирующих написаний требует точного, а иногда и очень тонкого понимания языковых единиц - слов, сочетаний, текста [25, 300-307].

Первым условием формирования орфографических навыков является изучение орфографических правил. Многие методисты: М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, И.Н. Алгазина, П.С. Жедек, считают, что орфографическое правило – это инструкция, в которой указываются условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах. [18]

С точки зрения фонематического принципа правописания правило – это описание последовательности операций, которые выполняет пишущий для того, чтобы перевести звучание в положение, по которому устанавливается письменный знак, т.е. для того, чтобы найти сильную позицию звука (фонемы), гласного или согласного.

По мнению Т.А. Ладыженской, чтобы писать в соответствии с орфографическим правилом, ученик должен:

- обнаружить орфограмму;
- установить, какое орфографическое правило необходимо принять в данном случае;
- решить вопрос о конкретном написании [33].

Орфографическое правило только тогда сможет быть руководством к действию, когда все необходимые и достаточные признаки орфограммы названы в его формулировке.

Встречаются факты, когда учителя не обращают внимания на то, что учащиеся при воспроизведении правил упускают существенные признаки орфограмм, не смотря на то, что в учебнике они обозначены.

Важно подготовить учащихся к восприятию орфографического правила. С этой целью учитель ведет повторительную работу по фонетике и грамматике.

Прежде всего, организуется проблемная ситуация, ”столкновение“ с трудностью. Затем записываются название темы, и учитель анализирует этот заголовок с точки зрения наличия в нем опознавательных, ”выборочных“ и ”заключительных“ признаков орфограммы. Далее подвергается анализу специально подобранный с учетом вариантов орфограммы дидактический материал, затем формируется правило. Эта формулировка соотносится с заголовком. При объяснении орфографического правила используются индуктивный метод.

Любая практическая работа учащихся над орфограммами опирается на правила. Она эффективна лишь в том случае, когда правило применяется быстро и точно: малейшая неточность, всякое промедление приводят к ошибкам. Орфографические правила могут успешно применяться лишь на основе определенного уровня владения фонетикой, грамматикой, словарем, ибо орфографический навык - составная часть языковых умений, речевой деятельности. Орфографический материал в учебниках переплетается, срастается с грамматическим[25].

Методисты М. Р. Львов, Т.Г. Рамзаева выделили следующие типы орфографических правил, встречающихся в начальных классах [66]:

а) указание (требование) или запрещение: оно не ведет к рассуждению, сложному действию, например правописание жи, ши, ча, щи, чу, щу;

б) указание для выбора на основе смысла написания из двух или нескольких вариантов, например: «Имена, фамилии, названия рек, городов и пр. пишутся с большой буквы». Действие ученика по такому правилу может быть представлено в виде алгоритма:

1-й шаг: прочитать предложение. О ком, о чем в нем говорится?

2-й шаг: назвать собственное имя;

3-й шаг: выбрать нужную букву - прописную или строчную;

в) правило - указание для наблюдений над языком, например: «Общая часть родственных слов, или корень, пишется одинаково».

Пример алгоритма:

1-й шаг: подобрать несколько родственных слов к проверяемому;

2-й шаг: выделить корень во всех словах;

3-й шаг: сравнить;

4-й шаг: найти орфограмму, если она есть;

5-й шаг: проверить орфограмму по сильной позиции фонемы;

6-й шаг: сделать вывод о написании;

г) грамматические правила, приводящие ученика к правильному написанию. Они не дают орфографических указаний, но подводят ученика к выводу.

Пример: «Правила склонения имен существительных», их алгоритм:

1-й шаг: определить тип склонения проверяемого существительного;

2-й шаг: определить падеж, число;

3-й шаг: выделить окончание;

4-й шаг: определить, есть ли в нем орфограмма или безударный гласный звук;

5-й шаг: проверить окончание по таблице всех трех склонений. Написать, проговорить, включить в предложение.

д) правило - предписание к процедуре проверки. В сущности, в этом случае правило принимает форму алгоритма.

Пример: «Проверка безударных личных окончаний глаголов I и II спряжений в настоящем и будущем времени читать и строить».

1-й шаг; образовать форму настоящего времени: ты чита..шь, ты стро..шь (можно взять и другое какое-нибудь лицо: они чита..т, они стро..т);

2-й шаг: убедиться, что окончание безударное, иначе проверять не нужно;

3-й шаг: если безударное, надо узнать, какого оно спряжения: I или II. Для этого убедиться, не входят ли проверяемые глаголы в число 7 исключений на - ешь в инфинитиве (смотреть, видеть, зависеть, ненавидеть, обидеть, терпеть, вертеть) и 4 - на -ать (слышать, дышать, держать, гнать). Если проверяемые глаголы - исключения, то проверка окончена: эти глаголы имеют в окончаниях **и** и **я**. Но если проверяемые глаголы не являются исключениями, то продолжается выяснение: к I или II спряжению они относятся.

Если будет установлено, к какому спряжению относится проверяемый глагол, то по таблице личных окончаний выбирается нужное окончание: - ешь, - ем, - ет, - ете, - ут (-ют) или - ишь, - ит. - им, - ите, - агп (-ят).

Естественно, что правило с усложненным алгоритмом усваивается труднее, с простым - легче. Многие правила и их алгоритмы могут быть выведены самими учащимися (кроме первой группы). К выводу («изобретению») правил школьников подводит языковой анализ написанного или произносимого текста, сравнения и сопоставления. Так, правила проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных в корнях слов формируются постепенно, как бы ступенчато. Так еще в I классе, где встречаются случаи: оса - осы, сосна - сосны, коса - косы, трава - травка, сад - сады, садовник. В I классе проверка проводится на фонемной основе, пока без выделения корня. На втором году обучения, усвоив понятия корня слова,

других морфем, на основе новых наблюдений выводится правило единообразия корня в родственных словах, затем - приставки и т.д. Наконец, обобщенное правило: вывод о едином способе проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных в любых морфемах [66].

На 3-м и 4-м годах обучения многое усложняется: школа вынуждена знакомить детей с простейшими случаями исторических чередований (день - дня, ухо - уши), вводится проверка слов с двумя безударными гласными, проверка слабых позиций фонем в формах склонения и спряжения, построение алгоритмов к этим усложненным случаям.

Вывод правила, и построение алгоритма обычно проходят три ступени:

а) осознание цели проверки: что проверяется и почему, зачем;

б) грамматическое (фонематическое, семантическое) ориентирование, моделирование проверки;

в) операционная ступень: решение грамматико-орфографической задачи по алгоритму [66].

Работа с орфографическими правилами способствует умственному развитию учащихся: она требует постоянного анализа и синтеза, сопоставлений и противопоставлений, обобщения и конкретизации, рассуждений и доказательств. Школьники овладевают упорядоченными, правилосообразными действиями, постепенно переходят к сокращенным, «свернутым» умственным действиям [25, 311-313].

Условия выбора – это фонетические, словообразовательные, морфологические, синтаксические и смысловые особенности слов, которые определяют, что следует писать в том или ином случае (смотри табл. 1).

Таблица 1. - Условия выбора правильных написаний

Условия выбора	Примеры
<p><u>Фонетические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ударение, безударность - шипящие и ц - мягкие согласные - озвончение и оглушение согласных <p><u>Словообразовательные:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - часть слова - однокоренное слово <p><u>Морфологические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - часть речи - признаки частей речи: склонение и падеж; спряжение и лицо <p><u>Синтаксические:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - связь слов <p><u>Смысловые:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - значение слова - значение части слова 	<p>вода (воды), сучок, шёпот жёлудь, цинга коньки [н,], конь [н,], листья косьба [з,], ложка [ш]</p> <p>приклеить, овражек дуб – дубок, вода – водный предлог, сущ., нареч. вверху (дома) и вверху</p> <p>на опушке (1 скл., п. п.), видит (2 спр., 3-е л.)</p> <p>в доме (в каком?) маленьком полоскать (бельё), поласкать (ребёнка) преотличный (очень хороший), приехал (приближение)</p>

В орфографическом правиле комбинируется 2 - 3 и более условий выбора. Запомнить и понять орфографическое правило - это запомнить условия и понять их связь с правильным написанием. Например, в правиле о правописании букв о и е в суффиксе существительных -ок (-ек) их выбор зависит от ударения (фонетическое условие), от положения гласной после шипящей (фонетическое условие), от нахождения в суффиксе (словообразовательное условие). Всего их три. Правило формулируется так: «После шипящих под ударением в суффиксах существительных пишется буква о, без ударения — буква е». Условия выбора правильного написания можно указывать в любом порядке, и тогда получается другой вариант этого

правила, например: «В суффиксах существительных под ударением после шипящих пишется буква о, без ударения — буква е» [3, 214-215].

Для обучения правописанию существенное значение имеют опознавательные признаки орфограмм. Существуют общие опознавательные признаки, но каждый вид орфограмм имеет также собственные опознавательные признаки.

Школьник не может (и не должен!) проверять каждую букву в словах. Опознавательные признаки орфограмм помогают быстро и в основном безошибочно обнаруживать трудные места на письме, т. е. определять орфограммы.

По мнению М.Р. Львова, главный опознавательный признак орфограммы — это несовпадение звука и буквы, произношения и написания, например: много звёзд - [много зв'ост]. Выявлению и запоминанию таких несовпадений способствует звуко - буквенный анализ и синтез, постоянно проводимый в начальных классах с самых ранних шагов обучения. Но этот опознавательный признак орфограмм «срабатывает» лишь в тех случаях, когда учащиеся не только слышат слово, но и видят его буквенное изображение, т. е. при списывании, составлении слов из букв разрезной азбуки на наборном полотне, анализе написанного текста. Но в процессе письма под диктовку (если учитель, диктуя, не подчеркивает голосом орфограмм, т. е. если он диктует «орфоэпически») или в процессе самостоятельного письма этот опознавательный признак «не срабатывает» (см. табл. 2) [42].

В 1-м классе основное внимание было сосредоточено на ознакомлении детей с первым опознавательным признаком орфограмм – несовпадением звука и буквы, произношения и написания [70].

Во 2 - 4 классах - с переходом с фонетического на морфологический уровень усвоения правил правописания безударных гласных в корнях слов, приставках, окончаниях и суффиксах различных частей речи – открывается

возможность познакомить учащихся с другими опознавательными признаками орфограммы:

- морфемы в словах (корень, приставка, суффикс, окончание);
- принадлежность к определенной части речи [70].

Таблица 2.- Классификация орфограмм и опознавательных признаков орфограмм

Названия орфографических тем и орфограмм. Природа орфограммы, основа ее проверки	Опознавательные признаки орфограмм (общие и частные). Что распознают учащиеся
1. Безударные гласные в корне слова – проверяемые и непроверяемые. Для проверяемых – морфологический способ проверки; для непроверяемых – запоминание (традиционные написания).	а) Безударность, отсутствие ударения; неясность звучания; б) гласные [а]/[о], [е]/[и] как наиболее «опасные»; в) место в слове: находятся в корне слова.
2. Звонкие и глухие согласные - проверяемые и непроверяемые. Для проверяемых - морфологический способ проверки; для непроверяемых - запоминание (традиционные написания).	а) Согласные, образующие пары по звонкости-глухости: [б]/[п], [г]/[к], [в]/[ф], [д]/[т], [з]/[с], [ж]/[ш]; б) их место в слове: в корне слова (с точки зрения морфологического состава), в абсолютном конце слова или перед согласными (с точки зрения фонетического состава слова).
3. Непроизносимые согласные в корне слова. Морфологический способ проверки.	а) «Опасные» звукосочетания (буквосочетания) — стн, здн или сн, зн в словах и др.; б) место в слове: «опасное» сочетание находится в корне слова.
4. Разделительный ь. Правило графики — один из способов обозначения звука [й'] и мягкости согласного перед ним.	Наличие звука [й'] после мягкого согласного (наль'у), наличие гласных букв я, е, ё, ю, и (точнее, гласных [а], [э], [о], [у], [и] после [й']).
5. Разделительный ь. Правило графики — один из способов обозначения [й']. Морфологический способ проверки.	а) Наличие звука [й'] после согласного (падй'бм), наличие гласных букв я, е, ё (точнее, гласных [а], [э], [о] после [й']); б) место орфограммы: после приставки, оканчивающейся на согласный, в начале корня, т. е. на стыке приставки и корня.

Названия орфографических тем и орфограмм. Природа орфограммы, основа ее проверки	Опознавательные признаки орфограмм (общие и частные). Что распознают учащиеся
6. Раздельное написание предлогов, слитное — приставок Морфологический и частично синтаксический способ проверки; дифференцирующее написание; опора на значение текста.	а) Наличие такого звуко сочетания/ буквосочетания, которое может оказаться предлогом/приставкой; дети запоминают эти сочетания: по, на, до, под, в и многие другие; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению.
7. Заглавная буква в именах, фамилиях, названиях городов и в прочих собственных именах существительных. Дифференцирующие написание.	а) Место в слове: первая буква; б) значение слова: имя, фамилия, название города, реки, кличка животного и пр.
8. Заглавная буква в начале предложения. «Сигнал» его начала.	а) Место в слове: первая буква; б) место в предложении: первое слово.
9. Буквы и, у, а после шипящих согласных: сочетания жи, ши, ча, ща, чу, шу. Традиционные написание.	Наличие в слове сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, шу (они звучат: [жы, шы], [ч'а, щ'а], [ч'у, щ'у]).
10. Мягкий знак ь на конце имен существительных после шипящих. Дифференцирующее написание (ь — различитель рода имен существительных).	а) Наличие на конце слова [ч'], [щ'] (всегда мягкие согласные) или [ж], [ш] (всегда твердые согласные); б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский
11. -ться- и -тся- в глаголах. Морфологический способ проверки. Дифференциация грамматических значений при одинаковом звучании сочетания или даже целого слова.	а) Звучание долгого [ц] с последующим редуцированным гласным ([ць]) в обоих вариантах: встерится — [фстр'эт'иць] и встретиться — тоже [фстр'эт'тць] ; б) место орфограммы (сочетания): на конце слова; в) часть речи: глагол (в предложении — сказуемое).

Названия орфографических тем и орфограмм. Природа орфограммы, основа ее проверки	Опознавательные признаки орфограмм (общие и частные). Что распознают учащиеся
12. Правописание безударных гласных -е или -и в окончаниях имен существительных. Морфологический способ проверки.	а) Место орфограммы: в окончании; б) наличие безударных -е/-и в окончании; в) часть речи: имя существительное.
13. Правописание окончаний имен прилагательных -ого, -его (орфограмма -ого). Непроверяемое написание, усваивается запоминанием. Морфологический способ: выделение окончания.	а) Наличие сочетаний звуков: [овъ] в ударяемом варианте, [ъвь] [ьвь] в безударном варианте; б) их место: на конце слова, в окончании; в) часть речи: имя прилагательное.
14. Правописание окончаний имен прилагательных -ого/-его (родительного падежа) и -ом/-ем (предложный падеж). Морфологический способ проверки: выделение окончаний.	а) Место орфограммы: на конце слова, в окончании; б) наличие сочетаний [ъвь] или [ьвь], их безударность (имеется в виду безударный гласный перед [в]); в) часть речи: имя прилагательное.
15. Правописание безударных личных окончаний глаголов 1-го и 2-го спряжений в настоящем и будущем времени: -е/-и в окончаниях 2-го и 3-го лица единственного числа, 1-го и 2-го лица множественного числа, -у/-а или -ю/-я в 3-м лице множественного числа. Морфологический способ проверки.	а) Часть речи: глагол; б) место орфограммы: в окончании; в) наличие знакомых («опасных») окончаний: -ишь/-ешь, -ит/-ет, -им/-ем, -ите/-ете, -ут/-ют, -ют/-ят; безударность гласных -и/-е, -у/-а в этих окончаниях; г) настоящее или будущее время: не прошедшее – оно проверяется другим способом!

Проанализируем некоторые орфограммы:

1. Умения, необходимые для проверки орфограмм типа «безударные гласные»: умение быстро и безошибочно определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные;

для обоих типов орфограмм: умение находить в слове корень; умение быстро подбирать родственные слова или формы проверяемого слова, выбирать из их числа проверочные слова; для непроверяемых случаев - умение пользоваться словарем.

Работу учащихся осложняет то, что они далеко не всегда умеют определить, может ли слово быть проверено или же оно непроверяемое.

Этот вопрос школьник решает: а) методом проб, т. е. подбирает ряд слов: если среди них нет пригодного для проверки, делает вывод о непроверяемости; б) на основе памяти, так как в памяти школьника уже есть определенное количество слов, специально заученных; в) с помощью орфографического словарика.

3. Слов с непроизносимыми согласными немного, и они обычно сохраняются в памяти учащихся; но это не значит, что их не нужно проверять. Проверка необходима, так как, помня слово, школьники не всегда уверены в его написании. Выбор написания осуществляется как решение орфографической задачи: «позно» или поздно? - опоздал, значит, поздно.

6. Умения, необходимые для проверки: умение определить, что предлог/приставка не является началом корня. Например, подарок — приставка по-, в слове же погреб по - начало корня. Умение обнаружить смысловую и синтаксическую связь предлога с именем существительным или с местоимением: по дороге (по чему?) - по ровной, по накатанной дороге.

11. Умения, необходимые для проверки: умение ставить грамматические вопросы (что делать? что сделать? что делает? что сделает?); умение определять форму глагола — неопределенную форму или форму настоящего (будущего) времени.

12. Умения, необходимые для проверки: умение определять склонение проверяемого существительного, род, форму падежа (родительный, дательный, предложный падежи); умение подобрать аналогичное существительное в той же форме, но с ударным окончанием, например: улица - по улице, окончание безударное; вода - по воде.

15. Умения, необходимые для проверки: умение быстро определять форму глагола - время, число, лицо; умение правильно соотнести проверяемую форму настоящего или будущего времени глагола с неопределенной формой (бегают — бегать, видят — видеть, моются — мыться и т. п.) и, следовательно, безошибочно отнести глагол к 1-му или 2-му спряжению.

В таблице представлены опознавательные признаки 15 наиболее употребительных орфограмм. Но и все другие орфограммы имеют свои опознавательные признаки.

По мнению В.Ф. Одеговой, для успешного освоения учителем способа проверки орфограммы определенного типа надо знать:

а) природу данного орфографического явления, его принцип и основу проверки;

б) орфографическое поле, необходимое для проверки;

в) опознавательные признаки данной орфограммы и возможности учащихся каждого класса по использованию этих опознавательных признаков;

г) умения, необходимые учащемуся каждого класса для успешной проверки орфограмм данного типа [57 с. 11-17].

Способы обозначения орфограмм

Существует несколько определений «орфограмм».

Орфограмма – это такое написание слова, которое выбирается из ряда возможных при одном и том же произношении и отвечает определенному орфографическому правилу [25, 435].

Орфограмма – написание, определяемое на основе правила орфографии [42].

Знание способов обозначения орфограмм – основа важных профессиональных умений [42].

Способы графического обозначения орфограмм в недеформированном дидактическом материале.

1. Условно-графические способы.

1.1. Подстрочный – подчеркивание орфограммы одной чертой:

ветреный, примерять (платье), нянчить.

1.2. Надстрочный – с разными условными знаками:

птичкой – гряд[^]ка, точкой – щёлкать (надстрочно-точечный способ).

2. Морфемно-графический способ:

горячо – $\cap \square$.

3. Штриховые способы.

3.1. Курсивно-штриховой: выра^асту, колосальный.

3.2. Кегль-штриховой: коММунальный.

3.3. Цветовой: бассейн. (выделяется цветом)

4. Образно-графический способ.

Образно-штриховой – заг*рать, кАрАндаш.

5. Способ исправленной ошибки:

выр^асту.

Основные способы графического комментирования написаний.

- Подстрочно-графический способ – двойное подчеркивание: орфограмма – одной чертой; элемент, определяющий написание, – двумя чертами: разыскать.

- Морфемно-графический способ: $\neg \cap$ - приехать.

- Образно-графический способ: вз[↑]брался, макать → вымокнуть.

- Вербально-графический способ: приоткрыть (неполнота действия).

Способы вариативного обозначения орфограмм.

1. Скобочные способы.

1.1. Скобочный: (пол)апельсина, (ярко)красный.

1.2. Скобочно-перечислительный: (не, ни)как, к(а, о)ламбур.

1.3. Фонетический: [з]делать.

2. Способ дроби.

2.1. Дробь обыкновенная: з/с+делать.

3. Способы пробельного обозначения орфограмм.

3.1. Пробельно-точечный: пол..скать бельё.

3.2. Пробельно-дефисный: пол – скать бельё.

- 3.3. Пробельно-вопросный: пол?апельсина, мощ?ность.
- 3.4. Пробельно-морфемный: на полн □ скорости.
- 3.5. Пробельно-апострофный: раз'ехаться.
- 3.6. Пробельно-подчеркнутый: в__юга.
- 3.7. Пробельно-обводной: лес Оица.
- 3.8. Черно-пробельный: завал ный мусором, в том числе кляксовый: совет*вать.
- 3.9. Чисто-пробельный: раз яснять.

Последовательность использования обозначения одной и той же орфограммы используется в соответствии постепенного усложнения обучения – сначала графические. Затем – вариативные и, наконец, пробельные. Эта последовательность отражает три этапа обучения: комментирование единственно правильного написания → выбор одного варианта из двух → самостоятельное письмо.

Авторы учебно-методического комплекта в системе развивающего обучения отмечают: для того чтобы ребенок освоил законы орфографии как систему правил, обязательно следует вводить термин «позиция». Сам термин нужно вводить во втором классе, однако подготовка к освоению понятия «позиция» как положение (место) звука в слове в окружении соседей - других звуков - начинается вводиться с первого класса [91,40]. Само слово «позиция» для ребенка не является трудным: он легко соотносит его со словом «поза», вспоминает позиции, например, в балете. Другое дело - сильная и слабая позиция. Это именно те понятия, которые способны сыграть объединяющую роль изучения орфографических правил в начальной школе [91,40] .

Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок учеников. Поэтому ребенок должен видеть слабую позицию - ведь именно

здесь требуется проверка. В сильной позиции проверять нечего - фонемы там прекрасно различаются, не смешиваются [91].

В третьем классе понятие сильной и слабой позиции переносится, во-первых, на другие орфографические правила, подчиняющиеся основному фонематическому принципу русской орфографии: правописанию парных звонких и глухих согласных перед шумными согласными, правописание непроизносимых согласных, во-вторых, связывается с морфемной структурой слова: корнем, приставкой, суффиксом и окончанием.

Например:

Поставь ударение в словах: подпись - п.дпиши, запись - з.пиши, пропись - пр.пиши.

Как пишутся гласные под ударением и без ударения?

Одинаково. По-разному. Объясни.

Гласные в приставке можно проверять ударением как в корне. Это одна орфограмма.

Задание. Найти слова с приставкой.

С . рвал лопух. Сорванный или сорвала?

П . слал письмо. Посланный или послала?

П . рвал рубашку. Порванный или порвал?

Ученику важно понимать, какие правила орфографии соотносятся с корнем, какие с приставкой или суффиксом, а какие с окончанием. Предлагаемый в системе РО подход позволяет объединить многие, на первый взгляд, разнородные правила. Но, еще важнее объединить правила по общности их принципиальной сущности - по принадлежности к основному фонематическому принципу орфографии. Это не обозначает теоретического объединения правил, а понимания детей общей для всех правил операции проверки: от буквы - загадки к букве — отгадке, от слабой позиции к сильной [42].

Для того чтобы ученик мог научиться сам находить и в последующем применять правила, составляется памятка, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм. Эта памятка называется «Какие буквы нельзя писать на слух». Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками». Овладение этим умением означает избавление ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь, при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если он не знает, какую писать [70].

Овладеть письмом с пропусками непросто. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь, орфограмм слабых позиций [70].

Исходным моментом решения любой задачи, в том числе орфографической, является постановка вопроса «Что надо узнать?».

Навык нахождения орфограмм необходимо специально формировать. Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, учащимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах.

Учащиеся сами на слух выделяют орфограммы в слове.

Во 2-м классе выделяются три главные опасности - обозначение на письме:

- безударного гласного звука;
- парного согласного по глухости - звонкости;

- звука, которого нет.

Возьмем безударный гласный в корне слова. Младшие школьники уже знают, что безударный гласный звук при письме может обозначаться разными буквами. Но правильная для слова - только одна. Ее нужно выбрать. Выберешь не ту - допустишь ошибку. Если гласный стоит в сильной позиции, то буква орфограммой не является. В этом случае смело можно писать букву. Пример: *дай, стол*.

Но в русском языке много слов с безударными гласными. Пример: *лицо*.

Поскольку на первоначальном этапе дети не знают правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) записываю слово с пропуском;
- 3) делаю выбор (вписываю букву зеленой пастой): л цо - л-цо.

Здесь есть выбор букв - значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки - орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости-звонкости, то они не представляют опасности при письме, если стоят:

- 1) перед гласными (*сады*);
- 2) перед непарными звонкими [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [р], [р'], [и] (*стенной*);
- 3) перед [в], [в'] (*буква*).

В этих случаях парные согласные стоят в сильной позиции. Пишем не сомневаясь. А вот орфограммами буквы являются в следующих случаях:

на конце слов (*гриб, дуб*);

перед другими согласными, кроме непарных звонких и [в], [в']. Здесь парные стоят в слабой позиции:

Ла..ки

Рабочая схема - та же:

- 1)определяю ударный слог;
- 2)пропускаю орфограмму;
- 3)выбираю букву.

В этот период обучения важно, чтобы дети видели все имеющиеся в слове орфограммы. Если знаешь ответ - пиши, нет - оставляй пропуск или делай выбор букв [70].

Далее ведется работа с однокоренными словами. Вместе с детьми делается вывод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней [70].

На этом этапе работы учащиеся четко уясняют: чтобы решить орфографическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого мало применить правило [70].

Диктант «Проверяю себя».

Выполняя этот диктант, учащиеся могут спрашивать у учителя, как пишется то или иное слово. Но беда в том, что на первых порах слабые ученики ничего не спрашивают и допускают при этом большое количество ошибок, - это негативная сторона диктанта "Проверяю себя". Поэтому важно как можно раньше вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм [26].

Первое и главное достоинство диктанта "Проверяю себя" состоит в том, что дети начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, им дается возможность писать без ошибок, предупреждать их. Этот диктант позволяет писать часто и много, а ошибок делать мало или не делать вовсе: орфографический навык совершенствуется и укрепляется.

Специально организованное списывание.

Предлагаемый прием списывания разработан группой психологов под руководством Репкина В.В. и Жедек П.С.. Для того, чтобы данная работа принесла желаемый результат, во-первых, она должна проводиться ежедневно, желательно на протяжении всей начальной школы, во-вторых, должен жестко соблюдаться сам алгоритм письма, так как каждый шаг имеет определенную смысловую нагрузку и не может быть выкинут из списка. Только полное воспроизведение алгоритма гарантирует успех.[18]

В классе алгоритм списывания составляется с детьми коллективно и размещается рядом с доской. Каждый ученик получает дополнительно карточку, на которой записан весь порядок действия при списывании.

Памятка.

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Выдели орфограммы в списываемом тексте.
4. Прочитай предложение так, как оно написано.
5. Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговорил последние два раза.
7. Проверь написанное:
 - а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;
 - б) подчеркни орфограммы в написанном;
 - в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Какографические упражнения.

В практике работы используют какографические упражнения, которые предусматривают исправление учениками умышленно допущенных в текстах ошибочных написаний.

Работа над ошибками.

Начиная с 1 (2) класса, при проверке любой работы ошибки в словах на пройденные правила не исправляются, вместо этого ставится на полях палочка (у более слабых учеников - номер орфограммы), а в конце работы - вместо отметки - точку. Ученик, получив работу без отметки, принимается за поиск ошибок в той строке, где на полях поставлена палочка (или номер орфограммы) Затем слово, в котором была допущена ошибка, ученик выписывает внизу под работой и выполняет работу над ошибками в соответствии с «Памяткой» (в списке орфограмм с номерами дается способ ее объяснения и проверки) [66].

Каждый раз, работая с «Памяткой», ученик видит перед собой список изученных орфограмм, знает способ исправления ошибок. Все это способствует лучшему запоминанию орфограмм и повышению орфографической грамотности[66].

При изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач:

1. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма. Ввести в практику письменной речи младших школьников особый способ письма - письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Ребенок должен действовать по принципу «знаю букву - пишу, не знаю - пропускаю, оставляю сигнал опасности»;

2. Познакомить школьников с орфографическим словарем, заложить основы правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос;

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп

(виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников [77].

Таким образом, в начальных классах отчетливо обозначились три линии работы по правописанию, тесно связанные между собой:

- обучение правописанию на основе правильного соотношения звука (фонемы) и буквы, на основе развития фонематического слуха;

- обучение правописанию на основе запоминания буквенного состава слов, их морфемного состава, словообразовательных гнезд, на основе активизации словаря и развития связной речи;

- обучение правописанию на основе нахождения и проверки орфограмм, применения правил, т. е. путем решения грамматико-орфографических задач [66].

Последняя линия, постепенно разрастаясь, становится ведущей, основной и получает продолжение в средних классах школы.

1.3. Изложения с языковым анализом текста как средство повышения орфографической грамотности младших школьников

Изложения как письменные пересказы образцовых текстов играют важную роль в обогащении словарного запаса детей и повышении их грамотности. Они формируют и совершенствуют связную речь учащихся, способствуют практическому усвоению языка. Работая над изложением, школьники обогащают свой словарь, активизируют его, самостоятельно составляют предложения и связывают их между собой, используя различные морфологические формы.

Именно поэтому при проведении изложений большое значение для обогащения речи школьников имеет правильный, педагогически обоснованный подбор текстов. Текст для изложения должен, с одной стороны, удовлетворять общедидактическим требованиям (доступность, познавательная и воспитательная ценность), с другой - требованиям методики обучения русскому языку.

Основным показателем высокого качества текста М.Р.Львов и Т.Г.Рамзаева считают его языковые достоинства.[40] Они считают, что изложение, как никакое другое упражнение, приобщает детей к лучшим образцам языка. «Высокохудожественные тексты, написанные выдающимися мастерами слова, а затем пересказанные детьми, способствуют формированию правильной речи у детей, обогащают её новыми словами и оборотами речи, прививают художественный вкус, развивают языковое чутьё...» [61,13]. Таким образом, с одной стороны текст должен быть образцом, определенным эталоном в использовании речевых средств, с другой – по содержанию, по способам формулирования мыслей должен быть доступен учащимся. Такими текстами могут стать отрывки, подобранные из произведений наших писателей - классиков, мастеров слова. Через подражание художественному образцу идет обогащение,

совершенствование речи ученика. Все это, по М.Р.Львову и В.И.Яковлевой, определяет требования к текстам, выбираемым для изложения:

1. Тексты должны быть высокохудожественными, отражающими нравственно-этические поступки людей, красоту природы, достижения науки и техники, культуры. Темы изложений должны быть ценными в воспитательном отношении, должны расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение.
2. Тексты должны быть доступны и интересны детям, не перегружены новыми для них и трудными словами и оборотами речи, требующими сложного и длительного разъяснения. Школьники должны хорошо понять содержание, идейный смысл, образы и язык передаваемого текста.
3. Объем текста для изложения не должен быть большим.
4. Текст должен быть несложным по композиции, с небольшим количеством действующих лиц. Следует учитывать грамматические умения учащихся.[87, 175]

Важно, чтобы в тексте было несколько примеров на изучаемый или изученный ранее программный материал по русскому языку, что позволит сделать урок обучающего изложения естественным продолжением предыдущих уроков русского языка. «В то же время каждый новый текст подбирается так, чтобы он знакомил учащихся с какой-либо из незнакомых детям ранее художественной особенностью или с новым для них средством языка» [5, 13]. Также текст для изложения должен отличаться единством и замкнутостью содержания, т.е. отрывок из произведения будет рассматриваться уже не как часть литературного произведения, а как самостоятельное повествование, описание или рассуждение, как миниатюрное художественное произведение. Ну и наконец, немаловажное требование к тексту изложения - это соответствие его тем задачам, которые будут решаться на уроке при работе над определенным видом изложения.

Проведение специальной подготовки к изложению положительно влияет на обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, совершенствует навыки правописания, учит правильному и целесообразному использованию языковых средств в соответствии с задачей и условиями общения. При этом изложения позволяют не только активно, но и целенаправленно обогащать и совершенствовать язык школьников. Расширяя и уточняя свои познания в области грамматики, лексики и стилистики учащиеся на практике убеждаются в необходимости соотносить выбор речевых средств с идейно-художественными задачами высказывания. Наконец, выполнение изложений помогает сознательно, в большей мере, чем написание диктантов, укреплять орфографические и пунктуационные навыки [5].

Очень важно, чтобы самостоятельное письмо, опирающееся не на списывание, а на речь самих детей (в данном случае — на пересказ прочитанного), вводилось как можно раньше. От записи отдельных слов, взятых из устного пересказа, дети переходят к записи предложений, затем фрагментов текста и во втором полугодии I класса пишут полные изложения специально подобранных небольших текстов [15].

Начинать обучение изложению нужно с повествовательного текста, имеющего ясный сюжет, близкий и понятный ребенку данного возраста. В рассказе должно быть небольшое количество эпизодов. Все слова должны быть ясны по своему значению, синтаксические конструкции доступны для использования их в детской речи. Построение текста также должно быть простым: 3-4 части, легко выделяемые в абзацы. Как ни примитивны самые первые изложения в 1 классе, но именно они определяют начало письменной речи учащихся [35].

Подробное, близкое к тексту письменное изложение проводится во всех классах, начиная с периода обучения грамоте (в виде письменных элементов подготовленного устного пересказа), но само понятие

«изложение» вводится во 2 классе, при этом в основу системы работы над изложением положен не порядок работы над ним, а последовательность обучения речемыслительной деятельности в целом, в котором предусмотрено развитие у учеников определенных умений связной речи. Одни умения развиваются при проведении всех видов изложения (например, умение осмысливать и раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение правильно и выразительно излагать мысли), для формирования других необходимо использовать определенный вид изложения. Так, для формирования умения воспроизводить текст в сжатом, обобщенном виде используется сжатое изложение. Для формирования умения собирать и систематизировать материал на заданную тему по предложенному тексту и на ее основе создавать свое высказывание применяется выборочное изложение. Определяя последовательность проведения изложений, необходимо знать, какие новые речевые умения будут формироваться каждым следующим видом работы (с учетом типа текста, способа его восприятия, характера воспроизведения) 33.

В школьных программах по развитию речи можно выделить 3 этапа:

- I. подготовительный этап - I-III классы;
- II. систематический этап - IV-VIII классы;
- III. завершающий этап - IX - XI классы.

На подготовительном этапе формируются такие умения, как умение определить тему и основную мысль несложного текста; умение выделить основное в его содержании, устно сжато передать содержание текста; выделить его смысловые части, составить план прочитанного; найти в тексте и объединить материал на ту или иную тему [50].

Работа над изложением в начальной школе связывается, прежде всего, с наиболее простым, по мнению методистов и психологов, изложением – подробным на основе зрительного восприятия текста [40].

Цель подобных изложений - научить детей самостоятельно, связно и последовательно излагать чужие мысли, пользуясь вопросами. Конкретные вопросы позволяют учащимся почти дословно передавать содержание прочитанных текстов. Хотя подробное, близкое к тексту изложение считается сравнительно легким упражнением, но оно проводится и в 3, и 4 классах, так как у него собственные задачи в развитии и совершенствовании детской речи [50].

В подробном изложении школьники привыкают обращать внимание на детали в тексте, учатся строить повествование, вводить элементы описания, передавать диалог, использовать изобразительные средства языка. Они учатся строить текст, соблюдая временную последовательность, причинно - следственные отношения. Все это развивает детей умственно [33].

Сжатые и выборочные изложения вводятся во 2 классе и продолжаются в усложняющихся вариантах в последующих классах.

Подготовка к сжатым изложениям состоит в следующем: дети сами прочитывают текст 1-2 раза, после чего в ходе коллективной беседы выявляется главное - то, что обязательно надо отметить в тексте сжатого пересказа, и то, что можно опустить. Следовательно, нужна на первых порах существенная устная подготовка. Она проводится на уроках чтения. Но постепенно устная подготовительная работа сокращается, уступая место самостоятельной работе учащихся. Готовя детей к сжатому изложению, необходимо особенно тщательно работать над планом, над последовательностью материала, так как при сокращении текста могут нарушиться логические связи, может потеряться общий смысл рассказа, его идея, исказиться тема [35].

Предлагая учащимся написать сжатое изложение, нужно предоставить им возможность проявить максимум самостоятельности в отборе главного и деталей. Сжатое изложение может проводиться по текстам научно -

популярным (деловым). А вот сжатое изложение описаний, особенно художественных, не рекомендуется.

Выборочное изложение предполагает отбор материала, относящегося к определённой теме, персонажу или явлению. На 1 этапе обучения необходимо, чтобы текст воспринимался не только на слух, но и зрительно [33].

Выборочное изложение предлагается после проведения специальных уроков, связанных с выработкой умения раскрывать тему, реализовывать основную мысль высказывания. Тексты следует брать небольшие, чтобы они позволяли сосредотачивать внимание младших школьников на различного рода описаниях: цветка, дерева, животного [45].

Одновременно на уроках чтения дети делают небольшие устные выборочные пересказы по прочитанным произведениям. Выборочный рассказ позволяет продолжить работу над умением собирать и систематизировать материал.

Тексты подбираются таким образом, чтобы можно было показать детям, что в одних случаях весь материал на заданную тему расположен в одном месте и при пересказа не требуется вносить изменений в исходный текст, в других – нужный для выборочного пересказа материал рассредоточен по разным местам [48].

Письменные изложения с творческими изменениями и дополнениями предоставляют собой продолжение соответствующей устной работы. Наиболее удобны для письменного оформления пересказы с изменением лица рассказчика, от лица одного из персонажей, с творческими дополнениями, реже письменно оформляется инсценирование рассказов, словесное рисование обычно проводится устно [54].

Творческие изменения и дополнения в письменном варианте пересказа не должны быть большими – дети в начальной школе пишут медленно.

Поначалу такие изменения могут быть составлены в результате коллективной работы. В дальнейшем творческие изменения и дополнения школьники делают сами, иначе не будут развиваться их творческие способности. Творческие изложения вырабатывают у учащихся умение самостоятельно излагать свои мысли, являются первыми ступеньками к сочинению.

Поскольку методисты неоднократно указывали и указывают на необходимость комплексного подхода к вопросам изучения грамматики, правописания и развития речи, изложение правомерно использовать как вид орфографического упражнения, которое проводится на заключительном этапе изучения орфографической темы, когда учащиеся овладели правилом и научились его применять. Правильность применения правила при написании изложения свидетельствует о его усвоении. Для такого изложения используется текст, насыщенный изученными орфограммами [50].

При подготовке к изложению проводится устный орфографический разбор определенных слов, при этом слова и словосочетания, требующие особого внимания, записываются на доске. После написания изложения учащимся дается задание – проверить написание слов, в которых имеются орфограммы на изученное правило. К подобному виду работы можно отнести слова Т.А.Ладыженской: «Суть синтетических (или, как их называют, комплексных, многоаспектных) упражнений в том, что к одному и тому же языковому материалу ставится несколько задач разного плана. Для современного этапа особенно характерно сочетание заданий по фонетике, словообразованию, правописанию, с заданиями речевого и коммуникативного плана». [35,256]

Д.Н.Богоявленский отмечает, что «навыки грамотного письма формируются в процессе упражнений, причем прочность этих навыков находится в прямой зависимости от числа «встреч» учащихся с трудными орфограммами» [7].

Конечно же, пересказ будет выполняться гораздо более обдуманно и осознанно, если проводить предварительный анализ текста. Поэтому при подготовке к изложению и подборе текстов-образцов необходимо обратить внимание на методические выводы, сделанные М.С.Соловейчик [74]:

- 1) текст для пересказа нужно специально выбирать, отдавая себе отчет, на какие именно вопросы содержания, построения предложений, выбора слов нужно обратить внимание учащихся;
- 2) изложению должен предшествовать тщательный анализ текста, в том числе с точки зрения отбора сведений, их организации, а также правильности, точности, богатства, выразительности использования языковых средств. [74, 25-30]

Использование языкового анализа текста поможет ученикам правильно воспринимать языковые средства, которые автор использует для раскрытия идеи рассказа [15, 56]. По вопросу выделения изложений с языковым разбором текста долгое время шли горячие споры. Но после того как М.Т.Баранов рассмотрел некоторые вопросы языкового разбора текста и доказал необходимость лексической подготовки учащихся к написанию изложений и условия ее проведения, положение изменилось [54,9].

Важность анализа языкового материала текста связана с тем, что большинству наших слов присуща избирательность, то есть лексическая сочетаемость ограничена значением слова, его стилистической окраской, традицией употребления. Процесс овладения словом состоит из двух стадий: одна из них – знакомство со значением слова, другая – усвоение и практическое овладение особенностями его использования.

Подробный языковой анализ текста позволяет показать учащимся приемы построения предложения, его различные варианты, приемы писателя. «Повторение за писателем языкового образца – тоже творчество» [54, 12].

Значимость языкового разбора заключается в том, что он помогает:

- показать систему языковых средств, использованных в тексте, и тем самым облегчить учащимся выполнение работы;
- обогатить язык учащихся лексическими, морфологическими, синтаксическими, фразеологическими средствами языка;
- расширить круг сведений о языке, в том числе о его истории;
- предупредить возможные речевые ошибки в практической работе учащихся;
- глубоко вскрыть содержание текста, точнее понять его идею, композицию, характеры персонажей, детали, связи и зависимости [54,17].

Языковой анализ содействует развитию творческих возможностей учащихся, ведь, даже повторяя вслед за писателем его текст, они находятся в состоянии творчества, потому что изложение выполняется не только на основе одной памяти. Даже очень хорошо подготовленный в языковом разборе учащийся не помнит весь текст буквально, но он точно помнит его содержание, стиль, речевую окраску каждой фразы, и если память не подсказывает ему слова автора, он находит вместо них свои, «соавторские слова».

Подробный языковой анализ текста дает возможность учащимся в процессе написания изложения почувствовать себя в положении писателя, который обдуманно, взвешивая каждое слово, создает литературный текст. Очевидно, именно такой разбор имел в виду А.П.Чехов, когда характеризовал язык М.Ю.Лермонтова: «Я не знаю языка лучше, чем у Лермонтова, - говорил он не раз. – Я бы так сделал: взял его рассказ и разбирал бы, как разбирают в школах, - по предложениям, по частям предложения... Так бы и учился писать».[85, 218] В процессе анализа отрывка и разбора различных вариантов, которые создаются при проведении стилистического эксперимента, учитель совместно с учениками рассматривает большое количество лексических и синтаксических

синонимов. При этом, конечно, ценно и дорого то, что дети обогащают свои языковые запасы новыми словами, оборотами и конструкциями, но не менее ценно и то, что ученики видят их в конкретном применении, в соотношении с теми условиями и целями, которые даёт разбираемый текст.

В школах нередко используют примеры частичного языкового анализа: выборочно объясняются отдельные слова и выражения, даются различные лексические и грамматические задания. Но эти элементы не составляют достаточного полного языкового анализа. Изучив методическую литературу и опыт учителей по вопросу изложений с языковым разбором, мы можем сказать, что такие изложения дают более высокие результаты, давая возможность избегать шаблона в этой работе. Важно то, что при проведении такого анализа в работе могут принимать участие все дети, в том числе и слабые учащиеся, все это положительно воздействует на развитие детей, обогащает словарный запас учащихся, повышает их грамотность [87].

Обычно изложения проводятся на уроках развития связной речи; значительно реже, как показывают наблюдения, изложение используется на уроках изучения строя языка. В известной мере это можно объяснить тем, что:

во-первых, на проведение изложения в его стандартном для каждого класса объеме требуется от одного до двух учебных часов;

во-вторых, на уроках грамматики на первый план выступают, казалось бы, иные задачи: усвоение грамматической теории и формирование общеязыковых и правописных умений.

Таким образом, необходимо соединять работы по развитию речи с работами по орфографии, использовать изложения для развития правописных навыков, так как степень грамотности должна определяться не умением писать искусственно подобранные слова и фразы, а умением грамотно излагать свои мысли при произвольном письме.

Выводы по 1 главе

1. Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой.

2. Процесс формирования орфографического навыка проходит несколько ступеней.

Первая ступень - учебная ситуация, которая порождает потребность проверить орфограмму. Ученик ставит перед собой цель, осознает задачу.

Вторая ступень - поиск способа решения орфографической задачи: опора на знания, на правило, на указание, на прошлый опыт.

Третья ступень - составление алгоритма выполнения действия по правилу. Планирование действия по этапам.

Четвертая ступень - выполнение действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану - поэтапно.

Пятая ступень - повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму - в изменяющихся условиях и вариантах, с постепенным "свертыванием" алгоритма.

Шестая ступень - появление автоматизма безошибочного письма. Постепенный отказ от правила.

Весь этот цикл, по мнению Жедек П.С., не завершается в начальных классах, его относительное завершение относится к окончанию средней школы. Но и при достижении автоматизма контроль сознания не исключается: взрослый пишущий, практически без ошибок, всегда

контролирует свое письмо, при необходимости обращается к словарю, к правилу, к смыслу [18].

3. Основным способом закрепления правил состоит в соотнесении их с предметом мышления, с живыми представлениями. Интерес к решению орфографических задач у учащихся появляется тогда, когда они осознают их значимость для решения задач более высокого порядка, обусловленных содержанием высказывания и его коммуникативной направленностью. Для этого в качестве дидактического материала предлагается использовать текст, позволяющий осознать органическое единство двух сторон письменной речи: правильное оформление содержания текста и его орфографическое и пунктуационное оформление.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ИЗЛОЖЕНИЕМ

2.1. Определение актуального уровня орфографической грамотности у младших школьников в процессе работы над изложением

Результаты анализа теоретических источников по проблеме исследования определили направление экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе МКОУ Черемшанской СОШ № 20, во 2«А» классе (15 человек) и во 2 «Б» классе (14 человек). С целью анализа состояния орфографической грамотности у учеников двух вторых классов нами было проведено обучающее изложение «Дымок», которое сопровождалось языковым разбором, требующим от испытуемых актуализации общеязыковых умений, входящих в структуру навыков правописания.

Цель эксперимента: провести диагностику уровня орфографической грамотности учащихся при написании изложения.

Задачи констатирующего среза: выявить уровень сформированности орфографических навыков учащихся; выявить ошибки и трудности, встречающиеся в письме и речи учащихся при работе над изложением.

Метод исследования, который был использован на этом этапе экспериментальной работы – анализ работ учащихся в форме изложения. Контрольный срез включал в себя написание изложения по коллективно составленному плану (**ПРИЛОЖЕНИЕ А**).

Текст изложения соответствовал методическим требованиям, предъявляемым к организации этого вида работ во втором классе.

Рекомендации к объему текста. Тексты для 2-3 классов, предназначенные для изложения, соответственно увеличиваются на 15-20 слов для каждого класса; тексты для 4 класса – до 25-30 слов.

Примерный объём текстов для изложений

класс	1 четверть	2 четверть	3 четверть	4 четверть
2	35-40 слов	40-50	45-55	50-60
3	55-65 слов	60-70	65-75	70-80
4	75-85 слов	80-90	85-95	90-100

Ход проведения изложения соответствовал традиционным методическим рекомендациям и включал следующие этапы:

- I. Объявление темы и цели урока.
- II. Знакомство с текстом изложения.
- III. Беседа по содержанию.
- IV. Коллективное составление плана.
- V. Лексико-орфографическая подготовка.
- VI. Самостоятельная работа (письмо изложения).
- VII. Самопроверка.

Опираясь на рекомендуемые в начальной школе нормы отметок, для анализа творческих работ учащихся мы вывели следующие критерии:

Таблица 3. – Критерии оценивания творческих работ учащихся 2 –х классов

Уровни орфографической грамотности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Отметка	«3» и «2»	«4»	«5»
Критерии	3–6 орфографических ошибки и 1–2 исправления; 7–8 орфографических ошибок, 3-5 исправлений	1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления	допущено 1–2 исправления, нет орфографических ошибок

Оценка «2» за изложение в начальной школе **не ставится**. При этом все ошибки исправляются, учитель дает содержательную оценку работе на словах. После индивидуальной работы с учащимся над данным видом деятельности выставляется отметка на один балл выше.

Изложение обоих классов было проверено на наличие орфографических ошибок, установлен характер ошибок, индивидуальные результаты занесены в таблицу **А1 и А 2. (ПРИЛОЖЕНИЕ А 1, А 2)**

Таблица 4.- Уровни орфографической грамотности учащихся 2 «А» класса при написании обучающего изложения

Класс	Уровни орфографической грамотности					
	Низкий		Средний		Высокий	
2 «А»	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
		5	33	6	40	4

Из таблицы видно, что у 5 учеников (33,3%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки, и 1–2 исправления; на среднем уровне – 6 учеников (40%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 4 ученика (27 %) нет орфографических и речевых ошибок, допущено 1–2 исправления.

Таблица 5. -Частота встречаемости орфографических ошибок у учащихся 2 «А» класса в процессе работы над изложением

Типы орфографических ошибок	Количество испытуемых, допустивших ошибки	Процент испытуемых допустивших ошибки %
Заглавная буква в начале предложения	3	20
Заглавная буква в именах собственных	4	26,6
И, у, а после шипящих Жи-ши	7	47
Употребление Ь знака как показателя мягкости	5	33
Раздельное написание предлогов с другими словами	2	13
Проверяемые безударные гласные в корне	4	27
Проверяемые согласные в корне	3	20

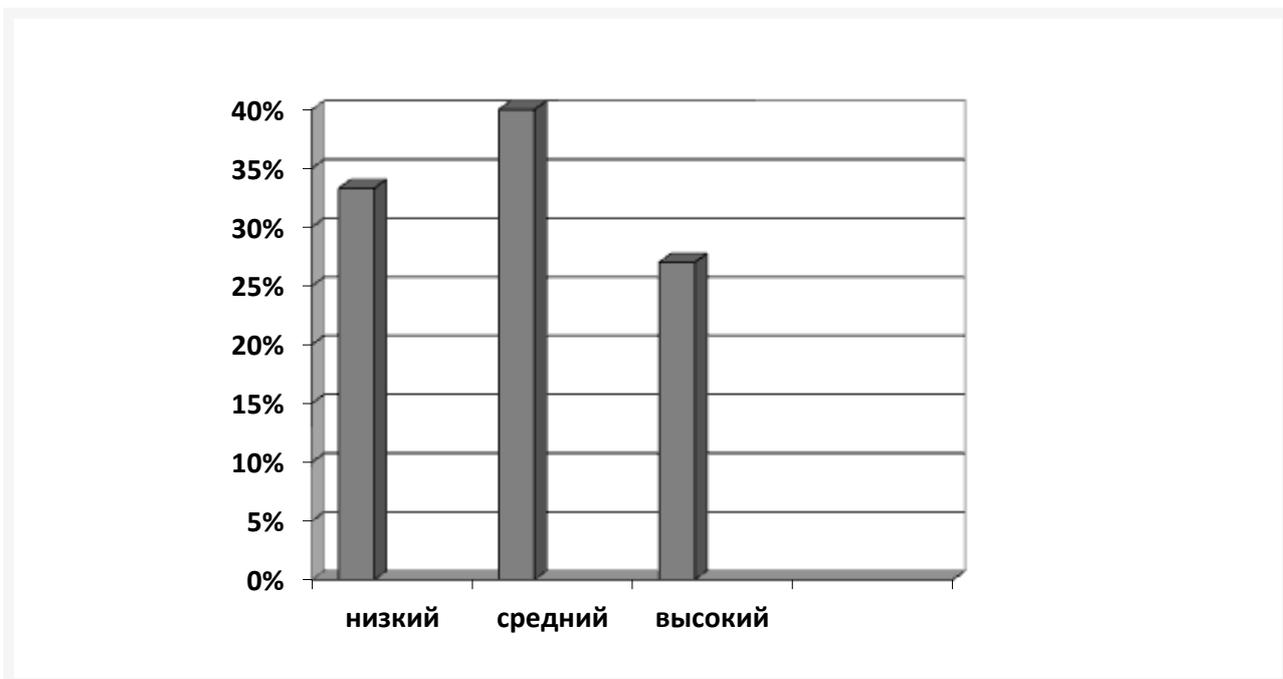


Рисунок 1 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «А» класса в процессе работы над изложением по результатам констатирующего эксперимента

Из гистограммы видно, что у 5 учеников (33,3%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки; на среднем уровне – 6 учеников (40%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 4 ученика (27 %) нет орфографических и речевых ошибок, допущено 1–2 исправления.

Таблица 6.- Уровни орфографической грамотности учащихся 2 «Б» класса при написании обучающего изложения

Класс	Уровни орфографической грамотности					
	Низкий		Средний		Высокий	
2 «Б»	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
	6	42	5	36	3	22

Из таблицы видно, что у 6 учеников (42%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки; на среднем уровне – 5 учеников (36%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 3 ученика (22 %) допущено 1–2 исправления, логически последовательно раскрыта тема, нет речевых и орфографических ошибок.

Таблица 7. -Частота встречаемости орфографических ошибок у учащихся 2 «Б» класса в процессе работы над изложением

Типы орфографических ошибок	Количество испытуемых, допустивших ошибки	Процент испытуемых допустивших ошибки %
Заглавная буква в начале предложения	4	29
Заглавная буква в именах собственных	6	42
И, у, а после шипящих Жи- ши	8	57
Употребление Ь знака как показателя мягкости	6	42
Раздельное написание предлогов с другими словами	–	–
Проверяемые безударные гласные в корне	4	29
Проверяемые согласные в корне	4	29

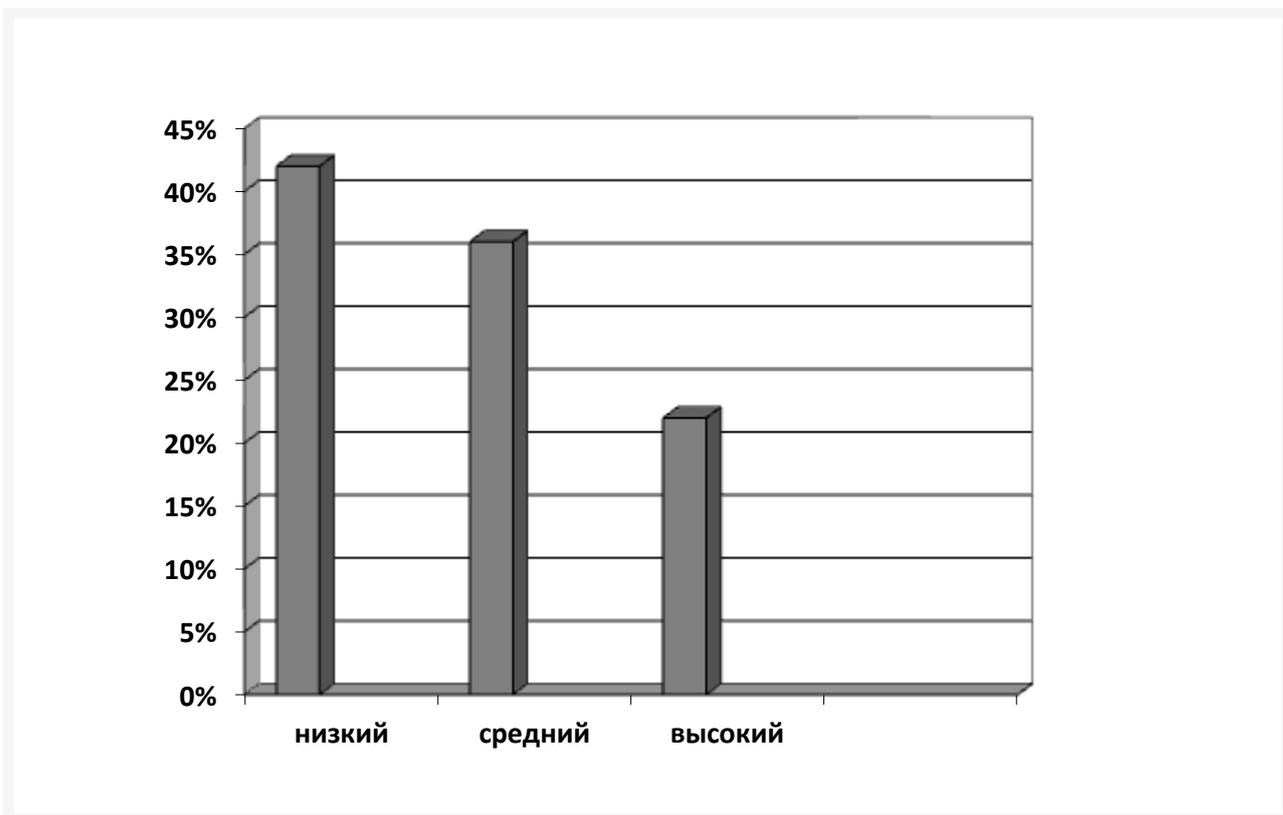


Рисунок 2 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «Б» класса в процессе работы над изложением по результатам констатирующего эксперимента

Из гистограммы видно, что у 6 учеников (42%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки; на среднем уровне – 5 учеников (36%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 3 ученика (22 %) допущено 1–2 исправления, нет речевых и орфографических ошибок.

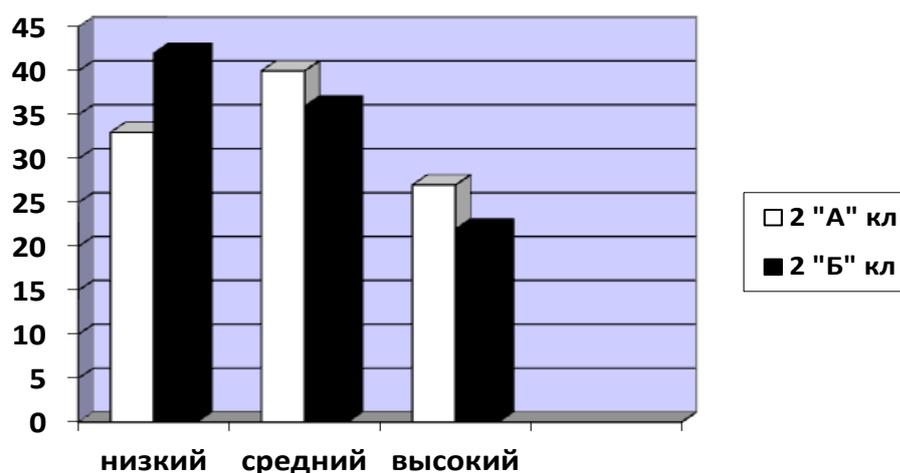


Рисунок 3 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «А» и 2 «Б» классов в процессе работы над изложением по результатам констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента мы определили: во 2 «А» классе преобладает средний уровень орфографического навыка, что составляет 40 % - это 6 учеников, а во 2 «Б» классе на среднем уровне находится 36% - 5 учеников. Во 2 «Б» классе преобладает низкий уровень орфографического навыка 42 % - 6 учеников, что на 9 % больше по сравнению со 2 «А» классом. Во 2 «А» классе на низком уровне находится 33,3 % учащихся. На высоком уровне во 2 «А» классе 27 % - 4 ученика, во 2 «Б» 22% - 3 ученика. Эти результаты указывают на то, что проблема орфографического навыка при написании изложения у младших школьников в начальной школе на сегодняшний день является очень актуальной, и необходимо проведение систематической работы по развитию орфографического навыка при написании изложения, поскольку он является одним из главных. На наш взгляд одним из эффективных путей по

развитию орфографического навыка при написании изложения является изложения с языковым разбором текста.

В связи с тем, что во 2 «Б» классе уровень орфографического навыка ниже, чем во 2 «А» классе, экспериментальной группой выбрали 2 «Б» класс.

2.2. Программа работы по повышению орфографической грамотности в процессе написания изложения

Результаты констатирующего эксперимента показали, что во 2 «А» классе преобладает средний уровень орфографического навыка, что составляет 40 % - это 6 учеников, а во 2 «Б» классе преобладает низкий уровень орфографического навыка 42 % - 6 учеников. Экспериментальной группой выбрали 2 «Б» класс.

Эти результаты указывают на то, что проблема орфографического навыка при написании изложения у младших школьников на сегодняшний день является очень актуальной, и необходимо проведение систематической работы по развитию орфографического навыка при написании изложения.

Программа эксперимента состояла в написании шести изложений с языковым разбором текста.

Цель программы: повысить уровень орфографической грамотности учащихся с помощью использования языкового анализа текста в процессе работы над изложением.

В качестве средства развития орфографической грамотности у младших школьников при написании изложения был разработан комплекс заданий, проводимый на уроках русского языка и литературного чтения до написания изложения. Данный комплекс был включен в уроки. (ПРИЛОЖЕНИЕ Б-Б5)

Комплекс состоял из десяти видов заданий:

1. Определить границы предложений. Текст изложения был написан на доске без знаков препинания. Текст читался вслух, паузами показывались границы.
2. Лексические задания. Найти в словаре значение слова, подобрать синоним. Соединить слово с синонимом.
3. Выпишите из текста слова с безударными гласными. Подберите проверочные.

4. Прочитайте текст, найдите и подчеркните в тексте слова с удвоенными согласными. Нарисуйте рисунок к прочитанному тексту. Укажите признаки частей тела лося, используя слова из текста.
5. Найти в толковом словаре значение слова. Напишите слово на альбомном листе, поставьте ударение, подчеркните опасные места.
6. Выпишите из текста слова с орфограммой ЖИ-ШИ, допишите три слова на это же правило.
7. Выпиши из текста слова с сочетанием ЧК, допишите три слова на это же правило.
8. Выпишите из текста имена собственные.
9. Выпишите из текста слова, с удвоений согласной разделяя черточками для переноса.
10. Выпиши из текста все словарные слова. Подчеркни опасные места. Запомни написание слов.

Все задания взаимосвязаны и дополняли друг друга, система заданий построена от простого к сложному. Комплекс заданий сформулирован и подготовлен специально для детей младшего школьного возраста. Задания так же способствовали развитию познавательной активности, речи учащихся.

Возраст – 8-9 лет (2 класс)

Время работы над комплексом заданий – 6 месяцев.

Задания проводились на уроках русского языка и литературного чтения.

2.3. Анализ результатов формирующего эксперимента

С целью выявления эффективности формирующего эксперимента был проведён итоговый срез. В ходе его использовались те же параметры исследуемого объекта и методики исследования, что и на этапе констатирующего среза. Учащиеся 2 «А» и 2 «Б» классов написали изложение «Барсук и банка». (ПРИЛОЖЕНИЕ Б5)

Ход проведения изложения соответствовал традиционным методическим рекомендациям и включал следующие этапы:

- I. Объявление темы и цели урока.
- II. Знакомство с текстом изложения.
- III. Беседа по содержанию.
- IV. Коллективное составление плана.
- V. Лексико-орфографическая подготовка.
- VI. Самостоятельная работа (письмо изложения).
- VII. Самопроверка.

В результате эксперимента было получено 29 письменных работ.

Изложение обоих классов было проверено на наличие орфографических ошибок, установлен характер ошибок, индивидуальные результаты занесены в таблицу 6 и 7. (ПРИЛОЖЕНИЕ В).

Анализ работ учащихся показал такие результаты.

Таблица 8. - Уровни орфографической грамотности учащихся 2 «А» класса при контрольном срезе

Класс	Уровни орфографической грамотности					
	Низкий		Средний		Высокий	
2 «А»	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
	5	33	6	40	4	27

Из таблицы видно, что у 5 учеников (33,3%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки, отдельные нарушения в последовательности изложения мыслей; на среднем уровне – 6 учеников (40%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления, ; на высоком уровне - 4 ученика (27 %) нет орфографических и речевых ошибок, допущено 1–2 исправления, логически последовательно раскрыта тема.

Таблица 9. -Частота встречаемости орфографических ошибок у учащихся 2 «А» класса в процессе работы над изложением на контрольном этапе

Типы орфографических ошибок	Количество испытуемых, допустивших ошибки	Процент испытуемых допустивших ошибки %
Заглавная буква в начале предложения	3	20
Проверяемая безударная в корне	6	40
Употребление мягкого знака как показателя мягкости	5	33
Раздельное написание предлогов	5	33
Удвоенные согласные	5	33
Сочетания ЧА-ЩА	4	27
Проверяемые согласные в корне	2	13
Разделительные мягкий знак	4	27
Непроизносимые согласные на конце слова	4	27

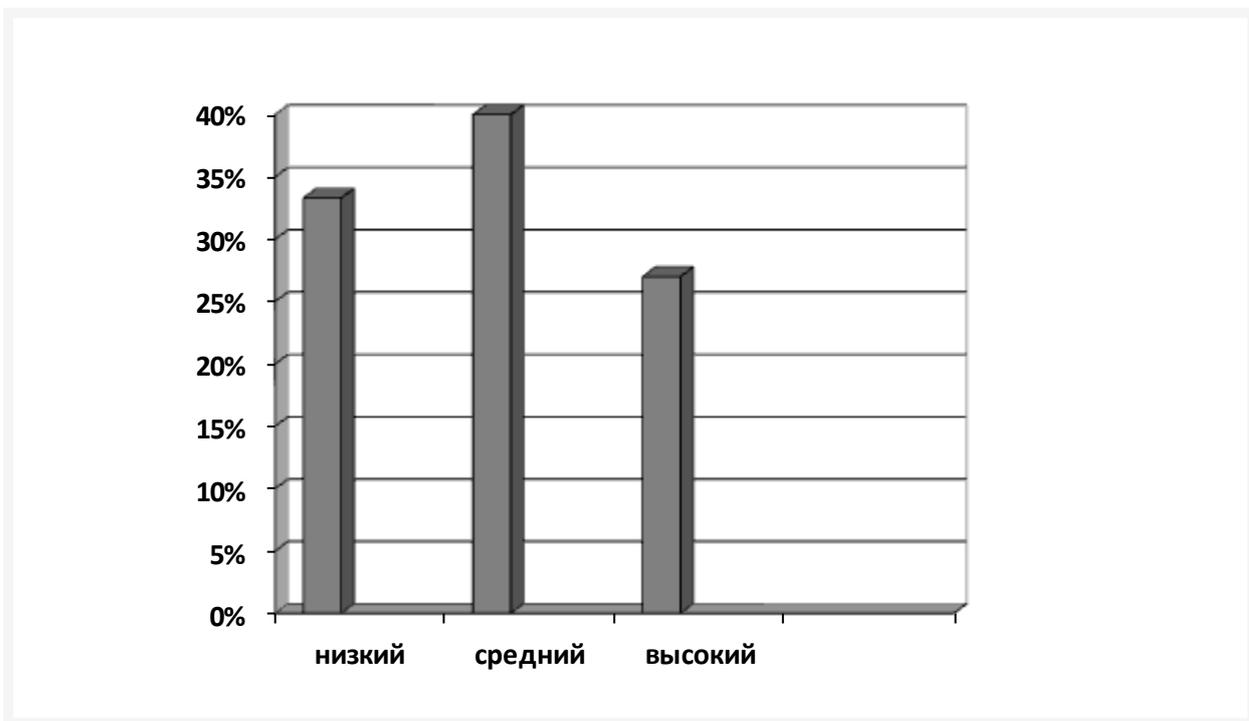


Рисунок 4 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «А» класса в процессе работы над изложением по результатам контрольного этапа

Представленные на рис.4 данные свидетельствуют о том у учеников 2 «А» класса преобладает средний уровень орфографической грамотности.

Таблица 9. - Уровни орфографической грамотности учащихся 2 «Б» класса при написании изложения

Класс	Уровни орфографической грамотности					
	Низкий		Средний		Высокий	
2 «Б»	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
		4	28	4	28	6

Из таблицы видно, что у 4 учеников (28 %) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибок; на среднем уровне – 4 ученика (28 %) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 6 учеников (42 %) нет орфографических и речевых ошибок, допущено 1–2 исправления.

Таблица 10. -Частота встречаемости орфографических ошибок у учащихся 2 «Б» в процессе работы над изложением на контрольном этапе

Типы орфографических ошибок	Количество испытуемых, допустивших ошибки	Процент испытуемых допустивших ошибки %
Заглавная буква в начале предложения	3	21
Проверяемая безударная в корне	4	29
Употребление мягкого знака как показателя мягкости	6	43
Раздельное написание предлогов	4	29
Удвоенные согласные	1	7
Сочетания ЧА-ЩА	1	7
Проверяемые согласные в корне	3	21
Разделительные мягкий знак	1	7
Непроизносимые согласные на конце слова	3	21

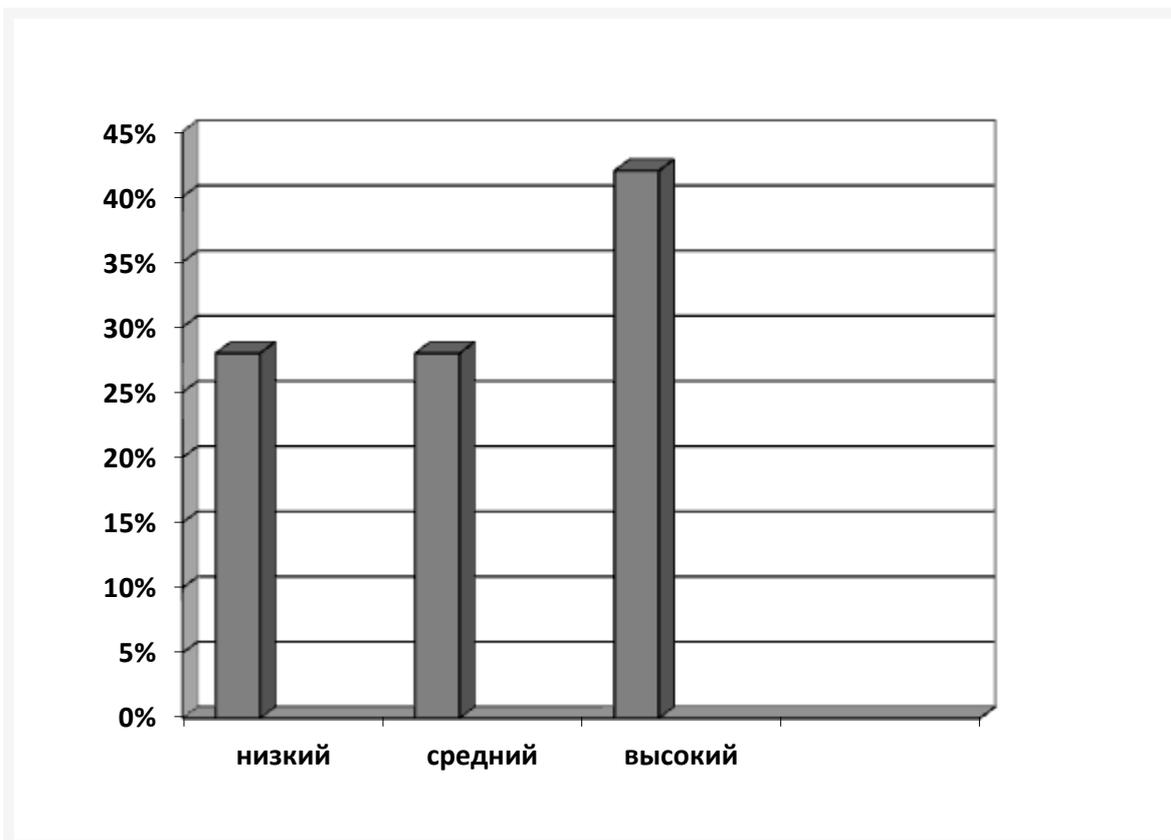


Рисунок 5 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «Б» класса в процессе работы над изложением по результатам контрольного этапа

Представленные на рис.5 данные свидетельствуют о том, у учеников 2 «Б» класса преобладает высокий уровень орфографической грамотности.

Данные таблиц 8 и 9 показывают, что уровень орфографической грамотности с учетом комплекса параметров в обоих классах различны: во 2 «А» классе преобладает средний уровень орфографической грамотности, а во 2 «Б» классе – высокий. При этом уровень орфографической грамотности во 2 «Б» классе значительно выше, чем уровень орфографической грамотности во 2 «А» классе.

Результаты анализа письменных работ учащихся с учетом комплекса заданий представлены на рисунке 5.

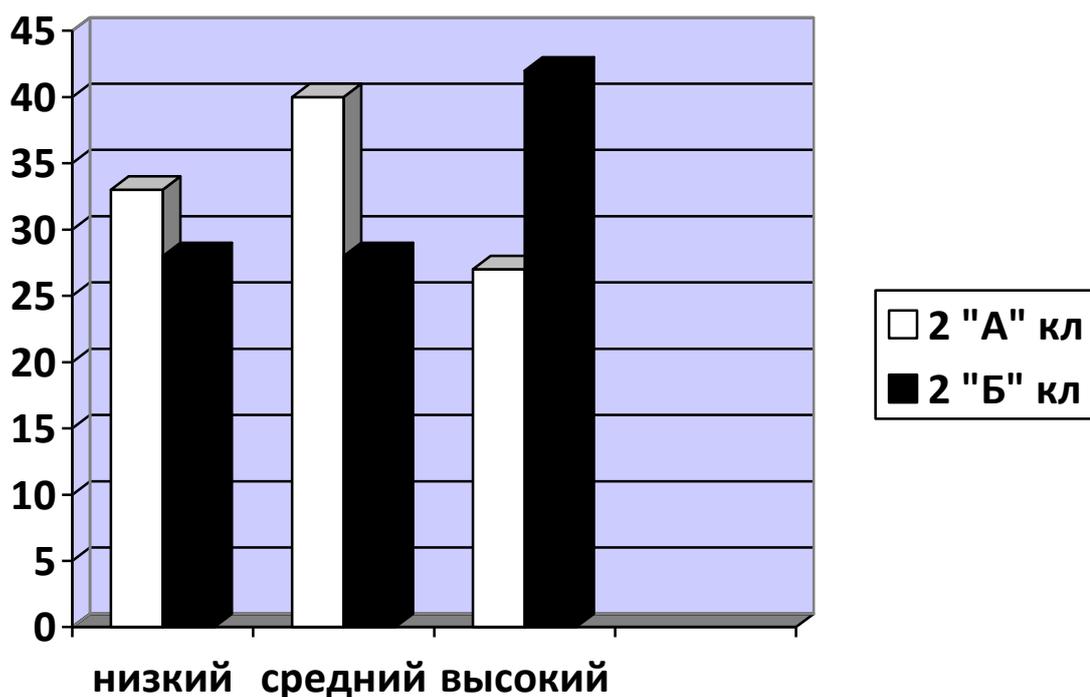


Рисунок 6 - Уровни развития орфографической грамотности учащихся 2 «А» и 2 «Б» классов в процессе работы над изложением по результатам контрольного этапа

Представленные на рисунке 6 данные свидетельствуют о том, что во 2 «Б» классе преобладает высокий уровень орфографической грамотности учащихся 42 % - 6 учащихся; на среднем 28% - 4 учащихся; на низком 28% - 4 учащихся. Во 2 «А» преобладает средний уровень. Во 2 «А» классе все показатели остались прежними. На констатирующем этапе низкий уровень 33% - 5 учеников, на контрольном он остался прежним - 33 %; средний уровень на обоих этапах 40 % - 6 учеников; высокий уровень 27 % - 4 ученика. Поэтому мы делаем вывод, что языковой разбор текста является эффективным упражнением по развитию орфографической грамотности младших школьников.

По результатам контрольного этапа мы можем сказать, что после написания изложения с языковым разбором текста во 2 «Б» классе высокий уровень орфографической грамотности повысился на 20 %, так как до формирующего эксперимента он был равен 22 %, а после – 42%. Во 2 «А» классе уровни орфографической грамотности остались прежними. Поэтому мы делаем вывод, что языковой разбор текста является эффективным упражнением по развитию орфографической грамотности младших школьников.

Выводы по 2 главе

Основная задача, которая ставится при изучении орфографии в школе, - это формирование относительной орфографической грамотности учащихся. Ее уровень определяется нормами оценки.

- I. **Констатирующий этап** позволил выявить типичные орфографические ошибки и актуальный уровень орфографической грамотности у учащихся 2 «А» и 2 «Б» классов.

Результаты констатирующего среза во 2 «А» классе показали, что у 5 учеников (33,3%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки; на среднем уровне – 6 учеников (40%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 4 ученика (27 %) нет орфографических ошибок, допущено 1–2 исправления. Во 2 «Б» классе 6 учеников (42%) орфографический навык на низком уровне, то есть учащиеся допустили 3–6 орфографических ошибки; на среднем уровне – 5 учеников (36%) - 1–2 орфографические ошибки, 1–2 исправления; на высоком уровне - 3 ученика (22 %) допущено 1–2 исправления, нет орфографических ошибок.

- II. **Формирующий эксперимент.** В начальных классах необходима работа по предупреждению и исправлению орфографических ошибок в письменных работах учащихся. С этой целью нами был разработан комплекс пропедевтических заданий, основанный на языковом разборе текста, направленный на предупреждение и устранение орфографических ошибок при написании изложения. Реализация разработанного комплекса заданий и упражнений осуществлялась на уроках русского языка и литературного чтения до написания изложения.
- III. **Контрольный срез,** проводимый после формирующего эксперимента показал, что у учащихся 2 «Б» класса стал преобладать высокий уровень орфографической грамотности (на констатирующем этапе было

22% - 3 ученика с высоким уровнем, на контрольном – 42% - 6 учеников).

По результатам контрольного этапа мы можем сказать, что после как во 2 «Б» классе проводился комплекс пропедевтических заданий, основанный на языковом разборе текста, направленный на предупреждение и устранение орфографических ошибок при написании изложения у учащихся повысился уровень орфографической грамотности. Так на констатирующем этапе низкий уровень 42% , а на контрольном он снизился до 28 % ; средний уровень снизился с 36 % до 28 %, а высокий уровень повысился с 22% — до 42 % . Во 2 «А» классе все показатели остались прежними. На констатирующем этапе низкий уровень 33%, на контрольном он остался прежним - 33 %; средний уровень на обоих этапах 40 %; высокий уровень 27 %. Поэтому мы делаем вывод, что языковой разбор текста является эффективным упражнением по развитию орфографической грамотности младших школьников.

Таким образом, анализ формирующего эксперимента показал, что в экспериментальном 2 «Б» классе повысился уровень орфографической грамотности. Количество учащихся с низким уровнем снизилось с 42% до 28%, со средним уровнем с 36% до 28%, с высоким уровнем увеличилось с 22% до 42%.

Исходя из этого мы сделали вывод, что в качестве одного из средств для развития орфографической грамотности младших школьников при написании изложений можно использовать языковой анализ текста.

Заключение

Язык является важнейшим средством общения между людьми, поэтому недаром современная программа по русскому языку предъявляет очень высокие требования к умениям и навыкам учащихся. Особое внимание в курсе русского языка уделяется формированию орфографических умений.

Результаты констатирующего среза показали, что уровень сформированности навыков правописания испытуемых характеризуется преимущественно средними показателями, что определило необходимость поиска эффективного приёма совершенствования орфографической грамотности учащихся, который может повлиять на уровень орфографического навыка учащихся.

Одним из средств формирования орфографической грамотности можно рассматривать использование языкового анализа текста в ходе работы над изложением.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который выявил положительную динамику развития орфографической грамотности учащихся. При этом показатели, полученные после эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза. Этот фактор дает возможность утверждать, что формирование орфографической грамотности посредством использования языкового анализа трудной для написания лексики (разбор слова по составу, подбор однокоренных слов, уточнение значения слова, подбор синонимов и др.) является возможным в рамках начальной школы.

Таким образом, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена.

Список используемой литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. / под ред. Н.С.Рожественского, Г.А.Фомичевой. - М.: Педагогика, 1977. –248 с.
2. Архипова Е.В. О теории и практике развития речи учащихся. Памяти проф. Л.П. Федоренко. // Начальная школа, 1997. - №6. – С.6-10.
3. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе. // Начальная школа, 2000. - № 4. – С.35-39.
4. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. - Рязань: Издательство РГПУ, 1999. - 134с.
5. Баранов М.Т. Приемы обогащения словаря учащихся. Под ред.Г.П. Фирсова. – «Изв. АПН РСФСР», 1962, вып. 124, - С. 13-14.
6. Баринова Е.А. Сжатое и выборочное изложение. // Русский язык в школе, 1967. - № 2. – С.29-32.
7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. — 416 с.
8. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся // Начальная школа. 2002. №1.
9. Бунаков Н.Ф. Родной язык как предмет обучения в начальной школе. - Спб., 1972. –176 с.
10. Бондаренко Н.А. Как разнообразить пятиминутку по каллиграфии// Начальная школа. 2014. №6. С.42-45
11. Голуб И.Б. Сочинения и изложения без репетитора . - М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. –336 с.
12. Гончарова Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи. // Начальная школа, 1998. - № 7. – 28-31 с.
13. Гребенченко Л.В. Виды заданий по формированию связной речи. // Начальная школа, 2001. - № 9. – С.100-102.
14. Демидова Н.И. Тексты и задания для развития речи младших школьников. - Рязань: РГПИ, 1992. –106 с.

15. Добромыслов В.А. Изложения и сочинения в семилетней школе. М.-Л.,1946.- 92 с.
16. Елисеева М.Т. Работа над изложением и сочинением. // Начальная школа, 1981. - № 5. – С.26-28.
17. Есенина С. А. Как научить вашего ребенка писать изложения. Пособие для начальных классов. – М.: Грамотей, 2014. –51 с.
18. Жедек П.С. Методика обучения орфографии // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. М.С.Соловейчик. М.: Просвещение. 1992. –306 с.
19. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. // Язык. Речь. Творчество. - М.: Лабиринт, 1998. – С.183-319.
20. Жирова Г. Сочинения и изложения. 5-8 кл. – М., 2006. – С.12-13.
21. Закожурникова М. Л. Работа над предложением и связной речью в начальных классах Методическое пособие / М. Л. Закожурникова. - М.: Наука, 1962. - 208 с.
22. Иваницкая Г.М. Уроки развития связной речи. Пособие для учителя. - Киев: Рад. шк., 1990. –66 с.
23. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: Флинта. Наука,1998. –176с.
24. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. Учебное пособие. - М.: Флинта. Наука, 1999. –496 с.
25. Каноныкин Н.П. Методика русского языка в начальных классах. - Минск, 1951. –519 с.
26. Каноныкин Н.П., Щербакова Н,А, Методика преподавания русского языка в начальной школе. 5-е изд. – Л., 1955. –379 с.
27. Карманова Г.Б. Опыт работы над выборочным изложением. // Начальная школа, 1997. - № 1. –С.29-31
28. Климова С.А. Методика развития связной речи учащихся начальных классов на основе теории СЦЦ. // Дисс. . канд. пед. наук. - М., 1995. –221 с.

29. Климova С.А. Текстовые упражнения на уроках русского языка. // Начальная школа. 1995. - № 7. – С.7-11.
30. Концепт Научно-методический электронный журнал <http://e-koncept.ru/2017/770282.htm>. 12.10.2016
31. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: ИД «М и М», 1997. –286 с.
32. Кулакова Н. В. Методика обучения русскому языку и литературного чтения: развитие речи младших школьников// Учебное пособие для студентов - магистрантов педагогических вузов. Красноярск 2017.- 184 с.
33. Ладыженская Т.А. Программа нового курса «Речь и культура общения» для четырехлетней начальной школы. // Начальная школа, 1990. - № 8. – С.21-23.
34. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М.: Просвещение, 1975. –256 с.
35. Ладыженская Т.А. Развитие связной речи для учащихся на основе учебников для 4-6 классов. // Русский язык в школе, 1980. - № 3. – С.28- 34.
36. Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка. - М.: Издательство Академии наук РСФСР, 1963. –138 с.
37. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. –214 с.
38. Лосева Л.М. Как строится текст. Пособие для учителей. / под ред. Г.Я.Солганика. - М.: Просвещение, 1985. –176 с.
39. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. –94 с.
40. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Пособие для учителя. – М.,: Просвещение, 2012. –205 с.
41. Львов М.Р. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка. // Начальная школа, 1993. - № 1. – С.21-26.

42. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2014. –420 с.
43. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. Пособие для студентов пед. вузов. – М.,: ИЦ «Академия», 2014. – С.168-169.
44. Львов М.Р. Школа творческого мышления. Учебное пособие. - М.: Дидакт, 1993. –183 с.
45. Львова М.Е. Взаимосвязь обучения изложениям и сочинениям. // Начальная школа, 2011. - № 3. – с.32-36. 40. Львова М.Е. Обучение сжатою изложению (на уроках русского языка: 3 класс). // Начальная школа, 1979. - № 12. – С.15-19.
46. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника/ А.А. Люблинская. М., 1977. - 240 с.
47. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. –150 с.
48. Мамушин В.Е. Причины и пути преодоления некоторых недостатков в связной речи учащихся. // Исследования по развитию связной речи учащихся. / под ред. Т.А.Ладыженской. - М.: Педагогика, 1974.- С.32-48
49. Методика преподавания русского языка. Учебное пособие для студентов пед. университетов / под ред. М.Т.Баранова. - М.: Просвещение, 1990. –368 с.
50. Методика развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителей. / под ред. Т,А,Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. –240 с.
51. Мудрые мысли о воспитании и образовании [Электронный ресурс], - <http://uchenik-ok.narod.ru> 21.10.2016
52. Негурэ И.П. Сравнительное изучение некоторых характеристик письменной и устной речи учащихся 2 класса. // Актуальные вопросы

- обучения и воспитания учащихся в школах Молдавии. - Кишинев, 1976. - С. 196-224.
53. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. – 112с.
54. Никитина Е.И. Связный текст на уроках русского языка. - М.: Просвещение, 1966. –328 с.
55. Никольская Р.И. Примерное планирование уроков речевой культуры. // Начальная школа, 1991. - №12. – С.5-12.
56. Оценка качества знаний обучающихся, оканчивающих начальную школу. / Н.Ф. Виноградова и др., 2-е изд., стереотип. - М. : Дрофа, 2001. – 128 с.
57. Одегова В.Ф. Развитие орфографической зоркости// Начальная школа. – 1989. – №6. – С. 20-23
58. Павлов И.Л. Психология индивидуальных различий М.: Высшая школа, 1979. – 256с.
59. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология М.: Высшая школа, 1973. - 256 с.
60. Пленкин Н.А. Изложение с языковым разбором текста. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1978.- 190 с.
61. Пленкин Н.А. Умение создавать текст. // Русский язык в школе, 1981. - № 5. – С.13-16.
62. Понятие текста. Тема и основная мысль текста
http://www.xliby.ru/uchebniki/russkii_jazyk_yekspress_repetitor_dlja_podgotovki_k_egye_rech_tekst/p2.php. 05.04.2016
63. Пчелина Л.В. Русский язык: нестандартные уроки в начальной школе/ – Волгоград: Учитель, 2004.- 370 с.
64. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя/ М.М. Разумовская – М.: Просвещение, 1992. - 25 с.

65. Работа над изложением <http://litirus.ru/prepodavanie/rabota-nad-izlozheniem.html>. 12.03.2017
66. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р, Методика обучения русскому языку в начальных классах. Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1979. – С.437-454.
67. Речевые уроки. Книга для учителя начальных классов. / под ред. Т.А.Ладыженской. - М.: Просвещение, 1994. –160 с.
68. Рождественский Н.С. К проблеме развития речи. // Речевое развитие младших школьников. / под ред. Н.С. Рождественского. - М.: Просвещение, 1970. – С.5-25.
69. Русские писатели о языке. \\Под общей редакцией Докусова А.М. - Ленинград: Учпедгиз, 1954. - 460 с.
70. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. / под ред. М.С.Соловейчик. - М.: Просвещение, 1993. –384 с.
71. Сборник программ для четырехлетней начальной школы. Система Л.В.Занкова. / сост. Л.А.Вохмянина, Р.Г.Чуракова. – М.:Федеральный научно-методический центр им. Л.В. Занкова, 2003. –208 с.
72. Скиотис Е.И. Обучение изложению как средство активизации речевой деятельности младших школьников с ЗПР. // Дисс. . канд. психол. наук. - М., 1997. –170 с.
73. Соболева О.Л. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы. - М. : Издательство «Ювента», 2013. –64 с.
74. Соловейчик М.С. Формирование умений связной речи у младших школьников. // Начальная школа, 1982. - №7. – С.25-30.
75. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. Изд. 5-е. М., 1959
76. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. Учебное пособие. – М., 1998. –166 с.

77. Текучев, А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Русский язык как предмет преподавания. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1982. – 287 с.
78. Тихомиров Д.И. Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. – М., 1914.
79. Трунова Т.А. Подготовительные упражнения при обучении изложению. // Начальная школа, 1979. - № 2. - С.27-29.
80. Учебно-методический комплекс для четырехлетней начальной школы «Гармония». - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. –208 с.
81. Ушинский К.Д. Избранное Педагогические сочинения в 2-х т., Ч. 1. М., 1974
82. Федоренко Л.П. О проблеме обучения русскому языку. // Русский язык в школе, 1970. - № 6. – С.7-13.
83. Фестиваль педагогических идей «открытый урок» // <http://festival.1september.ru/articles/310429/> 02.11. 2016
84. Фигуровский И.А. Структура текста произведения и обучение школьников элементам структуры письменных работ. // Дисс. канд. пед. наук. - М., 1967. –602 с.
85. Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи: Опыт русской стилистической грамматики. Лингвистическое наследие XX века. Изд.: Стереотип, 2016. - 264 с.
86. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Пособие для учителей. - М.: Просвещение, 1982. –143 с.
87. Шуваева А.В. Развитие связной речи младших школьников в процессе работы над текстом (на материале 2 класса). // Дисс. канд. пед. наук. - Рязань: РГПУ, 2002. –220 с.
88. Щеголева Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников. // Дисс. канд. пед. наук. - Л., 1984. –269 с.
89. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по

истории филол. наук. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 427, [1] с. : 1 л. портр. — Библиогр.: С.413-418.

90. Щукин С. Из воспоминаний об А.П. Чехове. — В сб.: Русские писатели о литературном труде, т. III. Л., 1955.- 423 с.

91. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. - М.: ИНТОР, 1998. —112 с.

92. Юртаев С.В. Обучение третьеклассников сжатою изложению. // Начальная школа, 1995. - № 7. — С.11-14.

93. Яковлева В.И. Сборник текстов для изложений в начальных классах. Пособие для учителя. / изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Просвещение, 1978. —175 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Конспект урока обучающего изложения «Дымок».

I. Организационный момент

II. Постановка задач урока

- Нам сегодня предстоит письменно пересказать текст по вопросам, прежде, мы познакомимся с текстом, разберем трудные слова, попробуем пересказать текст без слов, а затем, напишем изложение. Текст будем пересказывать подробно, последовательно, полно раскрывать его тему и основную мысль. Работать будем коллективно, индивидуально и в парах.

-Я желаю нам успеха.

III. Чтение текста учителем (текст написан на доске и написан на карточке у каждого ученика)

-Я читаю текст, вы внимательно слушаете. Чтобы увидеть, поняли ли вы смысл текста, я задам вопросы.

Учитель читает текст, написанный на доске, дети слушают.

Дымок.

У Любы кот Дымок. Он маленький. Котик серый и пушистый. Лапки у котёнка белые. Он ест рыбу. Дымок любит играть с клубком ниток.

IV. Анализ текста

-О чем говорится в тексте (его тема)?

-Какой был котёнок?

- Что любил кушать котёнок?

- При пересказе следите за тем, чтобы не нарушать последовательности повествования.

V. Работа над планом

-Сколько частей в тексте? (одна)

-Как вы догадались? ("красная" строка)

На доске записаны вопросы, расположенные не по порядку

Кто был у Любы?

Какой был котик?

Какие у котёнка были лапки?

Что он ест?

С чем любит играть Дымок?

-Давайте выберем опорные слова - отдельно к каждой части (на доске карточки со словами) -

Физкультминутка (музыкальная)

VI. Словарно-орфографическая работа

-Положите перед собой карточки с орфографическим заданием.

__юба, __ымок, пуш__стый, клу__ком.

-Объясните написание гласной после шипящих в словах

- Трудность изложения заключается в том, что встречаются непростые для написания слова.

-Прочитайте первое слово. Произнесите по слогам. Найдите трудное (опасное) место.

Такая же работа проводится с остальными словами.

- Закройте глазки, произнесите слова по слогам.

VII. Пересказ текста с опорными словами - текст пересказывает один ученик, остальные -каждое предложение показывают движением.

Пальчиковая гимнастика

VIII. Написание изложения

Запись текста по вопросам под руководством учителя.

-Обратите внимание, трудные слова - на доске и на карточках.

IX. Самоконтроль

После написания работ ученикам предлагается прочитать созданные ими тексты, проверить, все ли правильно и точно изложено, внести необходимые исправления.

Чтение 1-2 написанных детьми изложений.

X. Итог урока

-Сегодня на уроке мы с вами учились писать изложение (по вопросам), объясняли правила грамотного письма, выполняли творческую работу. Мы очень старались, все делали от души. Мы молодцы!

Изложение. (Карточка)

Дымок.

У Любы кот Дымок. Он маленький. Котик серый и пушистый. Лапки у котёнка белые. Он ест рыбу. Дымок любит играть с клубком ниток.

Вопросы и задания к тексту.

Кто был у Любы?

Какой был котик?

Какие у котёнка были лапки?

Что он ест?

С чем любит играть Дымок?

Словарно-орфографическая подготовка

Объясните написания слов Люба, Дымок, пушистый, клубком.

__юба,

__ымок,

пуш__стый,

клу__ком.

ПРИЛОЖЕНИЕ А 1

Таблица 1 - Тип орфографических ошибок допущенных при написании изложения учащимися 2 «А» класса на констатирующем этапе

И.Ф. учащихся 2 «А» класса	заглавная буква в начале предложения	заглавная буква в именах собственных	и, у, а после шипящих (жи-ши)	употребление мягкого знака, как показателя мягкости	раздельное написание предлогов	проверяемые безударные гласные в корне	проверяемые согласные в корне
1. Данила Е.				+			
2. Максим В.		+			+	+	
3 Кира П..			+				
4. Виктория М.		+		+			
5. Илья М.	+		+			+	+
6. Алена П.			+	+			
7. Андрей Г.	+		+			+	
8. Заряна Т.							
9. Дмитрий А.							
10. Руслан Г.						+	
11. Аурика В.							
12. Марианна Б.	+		+	+			+
13. Дарья Б.		+	+		+		
14. Дарья Р.			+	+			
15. Вассения Я.		+					+

ПРИЛОЖЕНИЕ А 2

Таблица 2 - Тип орфографических ошибок допущенных при написании изложения учащимися 2 «Б» класса на класса на констатирующем этапе

И.Ф. учащихся 2 «Б» класса	заглавная буква в начале предложения	заглавная буква в именах собственных	и, у, а после шипящих (жи-ши)	употребление мягкого знака, как показателя мягкости	раздельное написание предлогов	проверяемые безударные гласные в корне	проверяемые согласные в корне
1. Данила Б.			+				+
2. Максим Б.			+	+		+	
3. Лаура К.		+				+	
4. Артемий Л.				+			
5. Кирилл М.	+		+				
6. Алена П.		+	+	+		+	+
7. Андрей С.	+						
8. Анна Т.		+	+	+			+
9. Долума Э.	+	+	+	+			
10. Камилла И.							
11. Анастасия Г.							
12. Максим П.	+	+	+	+		+	+
13. Андрей В.		+	+			+	
14. Софья М.							

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

октябрь, 2016

Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая до написания изложения на предыдущем уроке.

Изложение.

Редкие цветы.

Радуют наш взгляд красивые цветы. Это и синие васильки. И нежные незабудки. И скромные ромашки. Но рубка леса, сбор на букеты и приводит к их гибели. Приятно человеку смотреть на чудесные цветы. Они сохранились в редких уголках природы. Сбереги эти места!

Текст записан на доске без знаков препинания. Я читаю текст вслух, показывая паузами границы предложений.

1. Определить границы предложений.

2. Лексическая подготовка.

а) Организую работу в группах. У каждой группы на столе лежат карточки с объяснением значений слова **редкие** (3 варианта значения):

Карточки № 1

Редкий - состоящий из далеко расположенных друг от друга частей, не густой; не плотный.

Редкий - состоящий из отдаленных друг от друга моментов.

Редкий - встречающийся не часто или в малом количестве, необычный; далеко не каждый.

Задача детей выбрать то значение, которое подходит к тексту. Объяснить. Доказать.

б) Подберите синоним к этому слову. Соедини слово редкий с синонимом. Объясните.

Карточка № 2

необыкновенный

частый

Редкий

нечастый

густой

немногий

в) Назовите антонимы к слову редкий.

г) Придумайте словосочетание со словом редкий, сохранив значение этого слова.

д) О каких редких цветах идет речь в прочитанном тексте?

е) Найдите с помощью словаря сведения о происхождении слова. 1 группа - ромашка, 2 группа - незабудка, 3 группа - василёк.

(На столах три словаря: орфографический, толковый, этимологический. Дети с помощью словарей находят нужную информацию и представляют ее классу).

Работа, проводимая во время написания изложения.

Орфографическая подготовка.

1. Напечатанный текст лежит на столах у детей.

а) Прочитайте текст.

б) Вставьте пропущенные буквы. Подберите проверочные слова.

ре_кие - _____

цв_ты - _____

ру_ка - _____

уг_лках - _____

см_треть - _____

м_ста - _____

в) Найдите слово с орфограммой ЧУ. Напишите слово 2 раза.

г) Прочитайте трудные слова по слогам. Обратите внимание на них, когда будете писать изложение.

Радуюсь, сохранились, сбереги, природы.

д) Прочитайте пункты плана и соотнесите его с текстом.

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

е) Напишите изложение.

<p>Карточка № 2 Соедини слово редкий с синонимом.</p> <p>Редкий</p> <p>необыкновенный частый нечастый густой немногий</p>	<p>Карточка № 2 Соедини слово редкий с синонимом.</p> <p>необыкновенный частый Редкий нечастый густой немногий</p>
---	--

Орфографическая подготовка.

а) Прочитайте текст.

б) Вставьте пропущенные буквы. Подберите проверочные слова.

ре_кие - _____

цв_ты - _____

ру_ка - _____

уг_лках - _____

см_треть - _____

м_ста - _____

в) Найдите слово с орфограммой ЧУ. Напишите слово 2 раза.

—

г) Прочитайте трудные слова по слогам. Обратите внимание на них, когда будете писать изложение.

Радуюсь, сохранились, сбереги, природы.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б 1

Ноябрь, 2016 год

1. Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая до написания изложения. Текст был роздан детям на дом со следующим заданием:

Прочитай текст.

Ёжик.

Осенью у ежей мало добычи. Скрылись юркие ящерки. Трудно находить жучков. Ёжик готовит жилище на зиму. Ночью и днем таскает в нору мягкий мох, душистые листочки. Скоро придет зима. Накроет нору глубокий сугроб. Под пушистым одеялом ему будет тепло.

1. Выпишите из текста слова с орфограммой **ЖИ-ШИ**, допишите по три слова на это же правило.
2. Выпишите из текста слова с сочетанием **ЧК**, допишите по три слова на это же правило.

Индивидуально, нескольким детям было дано задание, найти в толковом словаре значение слова.

Найдите в толковом словаре значение слова. Напишите это слово крупно на альбомном листе.

Артем - добыча.

Соня - юркие.

Кирилл - скрыться.

Камилла - жилище.

Алена - сугроб.

Максим - заботы

Данил принес фото ежей и ящериц.

2.Фрагмент урока русского языка

Работа, проводимая до написания изложения.

Проверка домашнего задания.

1. Зачитайте слова с орфограммой **ЖИ-ШИ** и три слова на это же правило.
2. Зачитайте слова с сочетанием **ЧК** и три слова на это же правило.
3. Дети, получившие индивидуальное задание, объясняют значение слов, вывешивают написанное слово на доску.
4. Найдите опасное место в каждом слове. Подчеркните.

Задаю вопросы к тексту.

- 1.О каком времени года говорится в рассказе?
- 2.Какие трудности у ёжика осенью?
- 3.Как он готовится к зиме?
- 4.Что нового о ёжике ты узнал из этого рассказа?

Домашнее задание: нарисовать рисунок к этому рассказу.

3. Фрагмент урока.

Работа, проводимая во время написания изложения.

Орфографическая подготовка.

1. Напечатанный текст лежит на столах у детей.

а) Прочитайте текст.

б) Вставьте пропущенные буквы. Подберите проверочные слова.

ос_ нью -- _____	нах_ дить -- _____
т_ скает -- _____	мя_ кий -- _____
л_ сточки-- _____	з_ ма -- _____
сугро_ -- _____	т_ пло-- _____

2. Найдите, прочитайте и подчеркните в тексте слова с орфограммой **ЖИ—ШИ, ЧК**.

3. Прочитайте трудные слова по слогам. Обратите на них внимание, когда будете писать изложение. (Слова записаны на доске.)

Добычи, одеялом, будет.

5. План записан на доске.

План.

1. Осенние заботы ёжика.

2. Подготовка к зиме.

3. Ожидание зимы.

- Прочитайте первый пункт плана.

- О каких осенних заботах ёжика говорится в рассказе?

Прочитайте второй пункт плана.

- Как проходит подготовка к зиме у ёжика?

Прочитайте третий пункт плана.

- Зачитайте предложения, которые относятся к третьему пункту плана.

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

6. Напишите изложение, пользуясь опорными словами.

Карточка 1.

Прочитай текст.

Ёжик.

Осенью у ежей мало добычи. Скрылись юркие ящерицы. Трудно находить жучков. Ёжик готовит жилище на зиму. Ночью и днем таскает в нору мягкий мох, душистые листочки. Скоро придет зима. Накроет нору глубокий сугроб. Под пушистым одеялом ему будет тепло.

1. Выпишите из текста слова с орфограммой ЖИ-ШИ, допиши три слова на это же правило.

2. Выпишите из текста слова с сочетанием ЧК, допишите три слова на это же правило.

Карточка 2.

а) Прочитайте текст.

б) Вставьте пропущенные буквы. Подберите проверочные слова.

ос__ нью -- _____ нах__ дить -- _____

т__ скает -- _____ мя__ кий -- _____

л__ сточки-- _____ з__ ма -- _____

сугро__ -- _____ т__ пло-- _____

4. Найдите, прочитайте и подчеркните в тексте слова с орфограммой ЖИ—ШИ, ЧК.

5. Прочитайте трудные слова по слогам. Обратите на них внимание, когда будете писать изложение. (Слова записаны на доске.)

Добычи, одеялом, будет

ПРИЛОЖЕНИЕ Б 2

Декабрь, 2016 год

1. Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая до написания изложения на предыдущем уроке.

Изложение.

Лось.

Лось **обитает** в **лесах** под Москвой. У **лесного великана** длинная морда. Он **тяжёлый** и грузный, а ноги высокие и стройные. Ему **не страшны** болота и **снега**. **Зимой** лось ест ветки и осиновую **кору**. Летом **питается** болотными травами. У лося острые **рога** и **массивные** копыта. Они **защищают** его от **врагов**.

Орфографическая подготовка.

1. Напечатанный текст лежит на столах у детей.

а) Прочитайте текст.

б) Выпишите из текста выделенные слова, поставьте ударение. Подберите проверочные слова.

Задание на дом .

а) В словах: длинная, копыта, осиновую, болотными, массивные, **выделите орфограммы. Обратите внимание на эти слова, когда будете писать изложение.**

б) Выпишите из текста имена собственные.

в) Выпишите из текста слова с удвоенной согласной. Раздели чёточками для переноса. _____

г) Запиши слово защищают два раза, подчеркни орфограмму.

д) Объясни значение слова.

Горбоносый -- _____

Массивный -- _____

2.Фрагмент урока.

Работа, проводимая во время написания изложения.

1. Напечатанный текст лежит на столах у детей.

а) Прочитайте текст.

- Прочитайте из текста слова с удвоенной согласной.

- Какие имена собственные встретились в тексте? Как напомним?

- Прочитайте план изложения. (План изложения на доске.)

План.

1. Где обитает лось?

2. Как он выглядит?

3. Чем питается зверь зимой и летом?

4. Как лось защищается?

- Прочитайте первый пункт плана. (Отвечают один-два ученика)

- Прочитайте второй пункт плана. Найдите ответ в тексте.

- Прочтите, перескажите. (Отвечают один-два ученика)

- Прочитайте третий пункт плана.

- Зачитайте предложения, которые относятся к третьему пункту плана.

- Перескажите. (Отвечают один-два ученика)

- Как лось защищается? (Отвечают один-два ученика)

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

6. Напишите изложение, пользуясь планом и опорными словами.

Фрагмент урока литературного чтения.

Работа, проводимая до написания изложения на предыдущем уроке.

Читаю текст.

Профессии.

Коля думает. Какую профессию выбрать? Коля смотрит в небо и видит самолёт. Хорошо быть лётчиком! Тут мимо проехала пожарная машина. Мальчик понял свою ошибку. Надо стать пожарником! Или полицейским. Или космонавтом. Или разведчиком. Трудная задача стоит перед Колей. Много на свете интересных профессий!

Задаю вопросы к тексту. Дети отвечают.

1. О чём задумался Коля?
2. Какие профессии хотел выбрать мальчик?
3. В каком возрасте человек может определиться, кем ему быть?
4. А кем хочешь стать ты?
5. Каким мальчиком можно назвать Колю?

На столах лежат энциклопедии и словари. Фотографии с профессиями. Дети разбиваются в группы по два человека. Каждая группа представляет выбранную профессию.

Лётчик — «пилот», человек, управляющий летательным аппаратом (самолёт, вертолёт, планер, дирижабль и так далее). Это может быть как профессией, специальностью, так и увлечением.

Значение слова Летчик по словарю синонимов:

Летчик – пилот, авиатор.

Лётчик- лицо, самостоятельно совершающее полеты на аэроплане и управляющее им. Школа летчиков.

Пожарный - профессия героическая.

Пожарный – это сотрудник пожарной охраны, который занимается спасением людей из огня и тушением пожаров.

После прибытия на место происшествия пожарный отряд, в первую очередь, эвакуирует людей. Командир решает с чего надо начинать тушение, куда можно поставить подъемный механизм, намечает тактику тушения, оценивает сложность возгорания, выясняет нужны ли дополнительные оборудования и пожарные отряды.

Выезд на пожар строго организован вплоть до секунд. После поступления в пожарную часть сигнала тревоги, сотрудникам дается всего 20 секунд, для того, чтобы надеть специальную одежду. В большинстве случаев машина прибывает на место пожара за пять минут.

Синонимы к слову пожарный: укротитель огня, пожарник, люди огненной профессии; охранопожарный, противопожарный.

Профессия – полицейский — это человек, уполномоченный поддерживать общественный порядок.

Синонимы к слову: полицейай, жандарм, городской, сыщик, пристав, коп, исправник, офицер полиции, страж порядка, кавалерист, шериф, должностное лицо, блюститель порядка.

Космонавт (астронавт) — человек, проводящий испытания и эксплуатацию космической техники в космическом полете.

Космонавт – это человек, который должен решать множество задач на борту корабля. В его обязанности входит управление бортовыми системами, а также оборудованием для научных исследований. Кроме того, он должен уметь считывать показания всех приборов на борту и контролировать режим работы всей аппаратуры и двигателя судна. Многие

еще подразумевает профессия "космонавт". Среди них главное - уметь принимать решения в неожиданных ситуациях. Когда корабль плывет в космосе, возможно всякое.

Значение слова космонавт по словарю синонимов: астролетчик, астронавт, звездолетчик, звездоплаватель, звездопроходец, Колумб, Колумб космоса, космолетчик, пилот космического корабля, покоритель вселенной, покоритель космоса посланник земли.

Разведчик — лицо, занимающееся добыванием, изучением и обобщением сведений о действующем или вероятном противнике.

Значение слова Разведчик по словарю синонимов:

Разведчик – агент, шпион, лазутчик, резидент.

Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая до написания изложения на предыдущем уроке.

Читаю текст.

Профессии.

Коля думает. Какую профессию выбрать? Коля смотрит в небо и видит самолёт. Хорошо быть лётчиком! Тут мимо проехала пожарная машина. Мальчик понял свою ошибку. Надо стать пожарником! Или полицейским. Или космонавтом. Или разведчиком. Трудная задача стоит перед Колей. Много на свете интересных профессий!

1. Выпиши из текста слова с орфограммой ЧА и ШИ.

2. Выпиши из текста слово с Ъ знаком, допиши два слова на это же правило.

3. Вставьте пропущенные буквы. Подберите проверочные слова.

выбр__ть -- _____ к__кую -- _____

ст__ит -- _____ к__смонавтом -- _____

4. Раскрой скобки.

(в) небо _____ (про)ехала _____

(на)свете _____ (и)видит _____

5. Выпиши имена собственные, допиши ещё два.

Задание на дом.

Выпишите из текста все словарные слова. Запомните их написание.

Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая во время написания изложения.

На доске фотографии с профессиями из текста (подписаны).

- Какие словарные слова встретились в тексте? *Дети зачитывают словарные слова.*

- Прочитайте план изложения. (План изложения на доске.)

План.

Опорные слова.

1. О чём задумался Коля?

думает, выбрать, вырастет

2. Мечты о профессии.

видит, самолёт, лётчиком

3. Большой выбор.

машина, понял, ошибку,

4. Трудная задача.

или, много, на свете

- Прочитайте первый пункт плана. (Отвечает один ученик)

- Прочитайте второй пункт плана. Найдите ответ в тексте.

- Прочтите, перескажите. (Отвечают один-два ученика)

- Прочитайте третий пункт плана.

- Зачитайте предложение, которое относится к третьему пункту плана.

- Перескажите. (Отвечают один-два ученика)

- Какая трудная задача стоит перед мальчиком? (Отвечают один-два ученика)

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

6. Напишите изложение, пользуясь опорными словами

Фрагмент урока русского языка.

Работа, проводимая до написания изложения на предыдущем уроке.

1. Поработай с текстом пользуясь памяткой № 2 .

Черепаха.

Весной около дороги Алёна и Слава нашли черепаху. Горячее солнце пробудило её от спячки. Она с трудом шла по дороге. Ребята порадовались находке. Они смастерили для черепахи чудесный и уютный домик. Положили соломки и ваты. Какая мягкая постель! Ребята положили малышке вкусный корм. Скоро черепаха привыкла к новой квартире.

2. Определи части речи в этом тексте.

3. Подчеркни предлоги.

Работа, проводимая во время написания изложения.

1.) Прочитайте пункты плана и соотнесите его с текстом.

План.

- 1.Какой находке обрадовались ребята?
- 2.Почему черепаха с трудом шла по дороге?
- 3.Как дети устроили черепахе новую квартиру?
- 4.Было ли черепахе уютно на новом месте?

Опорные слова.

Около, нашли, с трудом, по дорожке, порадовались, смастерили, мягкая, привыкла.

Слова для справок: черепаху, солнце, ребята, разбудило, положили, привыкла, квартире.

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

2.) Напишите изложение ответив на вопросы плана.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б 5

апрель, 2017

Работа, проводимая до написания изложения .

Домашнее задание.

1. Поработай с текстом пользуясь памяткой № 2 .

Барсук и банка.

Однажды к избе лесника из чащи прибежал барсук. На голове у него стеклянная банка надета, как скафандр.

Смотрит барсук сквозь банку, а снять не может. Что-то вкусное было в банке, вот зверек и попался.

За помощью он прибежал к человеку. Лесник аккуратно разбил банку и освободил беднягу.

Счастливый барсук быстро скрылся в ельнике.

Работа, проводимая до написания изложения .

Фрагмент урока русского языка.

2.Проверка домашнего задания.

3. Подчеркни предлоги.

Работа, проводимая во время написания изложения.

Прочитайте текст. Сколько частей в тексте?

О чем сообщается в каждой из них?

2.) Прочитайте пункты плана и соотнесите его с текстом.

План.

1.Барсук прибежал к леснику.

2.Вкусное в банке.

3.Добрый лесник.

4.Счастливый барсук

Карточка с планом и опорными словами у каждого ученика на столе.

3.) Напишите изложение по плану.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 1 - Тип орфографических ошибок допущенных при написании изложения учащимися 2 «А» класса на контрольном этапе

И.Ф. учащихся 2 «А» класса	заглавная буква в начале предложения	проверяемые безударные гласные в корне	употребление мягкого знака, как показателя мягкости	раздельное написание предлогов	удвоенные согласные	ча-ща	проверяемые согласные в корне	разделительный мягкий знак	Непроизносимые согласные на конце слова
1.Данил Е.		+		+		+		+	
2.Максим В.		+			+				
3 Кира П.									
4.Виктория М.		+		+	+	+		+	+
5.Илья М.	+		+	+	+			+	+
6.Алена П.			+	+					
7.Андрей Г.	+					+			
8.Заряна Т.									
9. Дмитрий А.									
10.Руслан Г.									
11. Аурика В.		+							+
12.Марианна Б.	+		+	+		+		+	
13.Дарья Б.		+	+		+		+		+
14. Дарья Р.			+				+		
15. ВассенияЯ		+			+				

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 1 - Тип орфографических ошибок допущенных при написании изложения учащимися 2 «Б» класса на контрольном этапе

И.Ф. учащихся 2 «Б» класса	заглавная буква в начале предложения	проверяемые безударные гласные в корне	употребление мягкого знака, как	раздельное написание предлогов	удвоенные согласные	ча-ща	проверяемые согласные в корне	разделительный мягкий знак	Непроизносимые согласные на конце слова
1.Данила Б.									
2.Максим Б.			+	+					+
3.Лаура К.									
4.Артемий Л.									
5.Кирилл М.	+		+						
6.Алена П.		+					+		
7.Андрей С.						+			
8.Анна Т.		+	+	+			+		+
9.Долума Э.	+	+	+	+	+			+	
10.Камилла И.									
11.Анастасия Г.									
12. Максим П.	+		+	+			+		+
13.Андрей В.		+	+						
14. Софья М.									