

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Выпускающая кафедра русского языка и методики преподавания

Вьюкова Валерия Николаевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ
МОРФЕМНОГО ЧЛЕНЕНИЯ СЛОВА**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания,
канд. филол. наук, доцент
Г.С. Спиридонова

(дата, подпись)

Научный руководитель канд. филол. наук, доцент каф.
РЯиМП
Г.Л.Гладилина

(дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Вьюкова В. Н. _____
(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретическое обоснование работы над орфографической грамотностью младших школьников на основе анализа морфемного членения слова	
§1.1 Психологические особенности формирования орфографической грамотности младших школьников.....	5
§1.2 Принципы русской орфографии.....	10
§ 1.3 Морфемное многообразие русского языка.....	15
§1.4 Основные направления работы над орфографической грамотностью в начальной школе	17
ВЫВОДЫ по I главе.....	24
ГЛАВА II. Экспериментальная работа по исследованию уровня развития орфографической грамотности младших школьников	
§2.1 Определение актуального уровня развития орфографической грамотности младших школьников.....	27
§ 2.2 Результаты констатирующего эксперимента	31
§ 2.3 Комплекс упражнений, направленный на развитие орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова.....	36
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед начальной школой, принадлежит изучению родного языка. Родной язык – основное средство обучения и формирования личности. Умение грамотно писать и говорить на родном языке – главная цель человека, считающего себя образованным. Именно поэтому одним из требований ФГОС НОО является воспитание заинтересованного отношения к правильной устной и письменной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека. [51, С.16]

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что основы обучения грамотности закладываются в начальной школе. Проблема формирования орфографической грамотности имела важное значение для ученых в разные периоды развития методической науки, однако до настоящего времени нет единого подхода к ее решению.

Методика обучения грамотному письму первоначально формировалась на традициях письма. В процессе научного осмысления теоретических основ орфографии к середине XIX в. сложился подход к обучению через сознательные операции, проверку написаний. Такое направление получило название грамматического, в отличие от антиграмматического, отрицавшего необходимость языковой теории для усвоения орфограмм. [38, с.124] В концепции К.Д. Ушинского сознательность и автоматизм рассматривались как черты различных этапов овладения орфографическим навыком. [50, с.315] Грамматическое направление, которое заложил К.Д. Ушинский, продолжили С.Г. Бардухаров, С.Е. Крючков, И.Р. Палей, Н.С. Рождественский, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и др.

Дальнейшая разработка теоретических основ орфографии позволила ученым Московской фонологической школы сделать вывод о том, что орфографический облик слова определяется его фонемным составом. В соответствии с этим орфограмма отражает фонему, приведенную к сильной

позиции. А поскольку к сильной позиции фонема приводится в составе морфемы, то выделение морфем является важнейшим условием установления орфографического написания. Поэтому концепция, связанная с необходимостью учета морфемного членения слова, представляет собой перспективное направление при обучении орфографической грамотности.

Цель: разработать комплекс упражнений, направленный на совершенствование орфографической грамотности младших школьников на основе анализа морфемного членения слова.

Исходя из цели, определены следующие **задачи:**

- 1) проанализировать психолого-педагогическую, методическую, лингвистическую литературу по теме исследования;
- 2) выявить актуальный уровень развития орфографической грамотности младших школьников с помощью констатирующего эксперимента;
- 3) разработать комплекс упражнений по развитию орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова.

Объект исследования: процесс развития орфографической грамотности младших школьников.

Предмет исследования: комплекс упражнений, направленный на развитие орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова.

Методы: анализ литературных источников по теме исследования, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Гипотеза: предполагаем, что развитие орфографической грамотности младших школьников находится на среднем уровне.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Холмогорская средняя общеобразовательная школа с. Холмогорское, 4 «А» класс в количестве 13 человек.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА МОРФЕМНОГО ЧЛЕНЕНИЯ СЛОВА

§1.1 Психологические особенности формирования орфографической грамотности младших школьников

Проблема грамотного письма с давних пор волновала умы многих отечественных ученых. Они выделяли разные причины, и прежде всего психологические факторы, от которых в существенной степени зависит успех формирования грамотного письма. Так, Ф.И. Буслаев, заложивший в 40–50 е годы XIX столетия психологические основы усвоения родного языка в начальной школе, считал важнейшим условием правильного усвоения грамматики и орфографии сочетание изучения лингвистики с параллельным развитием мышления и речи учащихся. [10, с.32] И.И. Срезневский считал чрезвычайно важным развивать мышление и речь ребенка посредством осмысленного изучения явлений языка и письма (а не путем заучивания правил и определений). «И все работы во время уроков, — утверждал он, — должны состоять в постоянных упражнениях наблюдательности, внимательности и смысленности, обращенных на родной язык» [45, с.76]

Орфографический навык, по мнению многих специалистов, является сложным навыком, так как в его выработке принимают участие сложные мыслительные процессы. Различия процессов усвоения отдельных школьных дисциплин напрямую зависят от различия в характере предъявляемого материала. Современной дидактикой разработаны основные принципы обучения, но все эти принципы воплощаются в жизнь по-разному в зависимости от ряда особенностей. К особенностям познавательных процессов,

которые участвуют в формировании данного навыка, прежде всего, относят тот учебный материал, который предстоит освоить учащимся.

В процессе обучения очень важно выяснить, каким образом особенности языкового материала отражаются на процессе усвоения и в чем, при этом, заключается психологическая деятельность ребенка. Таким образом, психологический анализ результатов обучения необходим для оценки эффективности различных методических приемов, применяемых педагогами.

Русский язык обладает большим количеством языковых средств для выражения различных мыслей, которые образуют грамматический строй языка, составляющий его основу. Казалось бы, что переход от устной речи к письменной после усвоения технической стороны письма не должен представлять для ребенка школьного возраста особых трудностей. Однако в действительности обучение грамотному письму является сложной проблемой. В чем же причина трудностей, с которыми встречаются школьники, обучаясь грамотному письму?

Причины, усложняющие процесс усвоения орфографии, следует в первую очередь искать в изменившемся характере языкового материала, подлежащего усвоению. Если подойти к вопросу с этой точки зрения, то легко увидеть, что при переходе к письменной речи грамматический строй речи остается неизменным, так как письменная речь служит выражением тех же самых семантических элементов языка, что и устная. Единственное, что изменяется в языковом материале, - это их форма. Звуковая оболочка языка сменяется графической. Подобная «смена форм» и является объективной причиной, порождающей орфографическую проблему. [8, С.95]

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

речедвигательные (артикуляционные). Пишущий всегда отправляется от слышимого слова, различает в нем основные звуки (фонемы), правильно их произносит, и это в значительной мере обеспечивает правильный графический образ слова. То есть, если ученик хорошо слышит слово, то и правильно его пишет. Собственное произнесение слова учеником помогает пишущему: проясняет звуко-буквенный состав слова, регулирует процесс записи, содействует самопроверке написанного [8, С.100]

В исследованиях психологов Д.Н. Богоявленского, Л.М. Божович, Г.Г. Граник и др. раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка как образования временных связей. Так, при формировании навыков правописания морфем слова эта же цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев: 1) слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения; 2) осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова; 3) зрительное представление – реакция письма. При рассмотрении орфографического навыка со стороны психологии особенно интересной представляется книга Н.С. Рождественского «Обучение орфографии в начальной школе». Отдельная глава посвящена теоретическим вопросам, связанным с психологией становления орфографического навыка. Он характеризует психические процессы, которые протекают на разных этапах обучения: а) восприятие орфограммы, б) внимание, в) осмысление орфографического явления, г) обобщение, перенос, д) распознавание орфограмм и воспроизведение правил, е) автоматизация орфографического навыка. Усвоение орфографического навыка представляется автором сложным процессом, анализ которого не может свестись к выделению лишь определенных его сторон. [35, с.167] По словам Рождественского, обучение орфографии – единый процесс, причем это единство процесса создается единством психической деятельности обучающегося ребенка. В данном процессе «одни моменты в работе переходят в другие, следовательно, и отдельные методы и приемы обучения переходят друг в друга, переплетаясь и смешиваясь». [36, С.127]

В условиях обучения русскому языку очень важно уделять внимание развитию внимания и памяти. Воспитать внимание – значит развить умение видеть различные формы слова, развивать «орфографическую зоркость». Это значит, что, глядя на написанное слово, дети должны видеть его в целом и в составляющих его частях (при необходимости в процессе обучения правописанию). Слушая речь, слышать слово целиком и отдельные его звуки (твердые и мягкие, звонкие и глухие, ударные и безударные). [28, С. 57].

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Слуховая память заключается в запоминании на слух фонем в морфемах. Осуществляется их запоминание в процессе письма, т.е. при передаче фонем с помощью букв. Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. Речедвигательная память (кинестетическая) опирается на послоговое орфографическое проговаривание слов, в результате которого закрепляется фонемный состав изучаемого слова в мускульных движениях органов речи. Моторная память заключается в многократной записи одного и того же слова учеником. Методика и школьный опыт не располагают данными о количестве необходимых повторных записей того или иного слова [27, 19].

Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не исключает возможности при определённых условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Это положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает, во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий; во-вторых, свёртывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем и оперативных суждений; в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия; в-четвертых, усовершенствование приёмов выполнения

действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений [8, 101].

Как свидетельствует приведенный выше материал, проблема формирования орфографического навыка занимала центральное место в работах ученых и педагогов в период с середины XIX в. и до наших дней. При этом были сформулированы и со временем приобрели признание (особенно во второй половине XX столетия) положения о необходимости обучения грамотности школьника при одновременном развитии его речи, логического мышления, способности к обобщению, абстрагированию; обучения школьника приемам умственной деятельности с целью включения его в процесс творческого поиска, выработки нового для него знания; развития личностных, в первую очередь интеллектуальных качеств обучаемого; стимулирования активного и осознанного участия школьников в учебном процессе.

В целом в трудах виднейших представителей педагогики и лингвистики середины и второй половины XIX в. были выявлены и четко обозначены психологические основы формирования орфографического навыка на уроках русского языка в начальной школе, отдельные положения которых развивались далее в работах ученых, педагогов, методистов последующего времени. Примечательно, что среди разнообразных идей на первый план выступало положение о прямой и непосредственной зависимости орфографической грамотности от степени развития речи и умственных способностей учащихся. В конце XIX в. об этом писал В.П. Шереметевский, на XIX–XX вв. — А.П. Флеров, В.П. Вахтеров, А.Д. Алферов. В революционное и послереволюционное время — Н.М. Соколов, А. Попов и др. В 30-е годы XX столетия — В.А. Малаховский, Н.С. Рождественский и др. В 50–90-е годы этот вопрос поднимался в работах В.А. Добромыслова, А.И. Власенкова, Л.П. Федоренко, М.Р. Львова и др. [3, С.16]

§ 1.2 Основные принципы русской орфографии.

Орфография – система правил написания слов, сложившаяся исторически и принятая в качестве нормы письменной речи. [18, С.127]

Её правила помогают выбрать верное, обоснованное написание, обеспечивают точное понимание смысла текста, служат гарантом единообразного написания морфем, грамматических форм, родственных слов, единообразия переносов со строки на строку.

Русская орфография состоит из пяти основных разделов: 1) передача буквами фонемного состава слов; 2) слитные, отдельные 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 слов.

Разделы орфографии – это большие группы орфографических правил, связанные с разными видами трудностей передачи слов на письме. Каждый раздел орфографии характеризуется определенными принципами – закономерностями, лежащими в основе орфографической системы. Принципы орфографии – это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. Каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого принципа к конкретным языковым фактам. [36, С.435]

Современная методика обучения орфографии ориентирована на следующих принципах: морфологический, фонематический, традиционно-исторический, фонетический и принцип дифференциации значений. Все они помогают понять смысл каждого правила и способа его проверки, осмыслить каждую орфограмму как часть общей системы.

Морфологический принцип требует, чтобы проверка орфограммы был ориентирована на морфемный состав слова, он предполагает единообразное написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания независимо от позиционных чередований в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. К числу таких несоответствий письма и произношения относятся: безударные гласные в разных морфемах, оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях, непроизносимые согласные, орфоэпическое произношение слов и сочетаний и др. [23, С.300]

Область применения этого принципа по-разному оценивается представителями Петербургской и Московской фонологических школ. С точки зрения ПФШ, морфологический принцип русской орфографии проявляется в том, что для сохранения графического единообразия одних и тех же морфем фонетические чередования на письме не передаются: одной и той же буквой обозначается по сильной позиции весь ряд позиционно чередующихся звуков. Представители ПФШ считают морфологический принцип основным принципом русской орфографии. Представители МФШ считают, что на морфологическом принципе построена орфография лишь в редких случаях, когда написание противоречит фонематическому принципу. [22, С.339]

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя: а) понимание значения проверяемого слова или сочетания слов; б) анализ морфемного состава, умение определить место орфограммы – в корне, в приставке, в суффиксе, в окончании, что необходимо для выбора и применения правила; в) фонетический анализ, определение ударяемых и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение сильных и слабых позиций фонем, позиционных чередований и их причин. Далее – решение орфографической задачи. [36, С.301]

Очень долгое время морфологический принцип в правописании считается ведущим, но в последнее время на роль основного принципа орфографии претендует фонематический принцип.

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. Фонема может быть представлена следующими звуками: сильная позиция – под ударением; слабая позиция – безударный; слабая позиция – редуцированный. [23, С.302]

Фонематический принцип объясняет выбор одной буквы для обозначения фонемы в сильной или слабой позициях. Поскольку система русского письма фонемная, следует иметь в виду, что буква означает не звук, а фонему по сильной ее позиции. В слабых позициях фонем звуки из разных фонемных рядов часто оказываются одинаковыми, а буквы, выбираемые по сильной позиции фонемы, могут быть разными. Другими словами, для обозначения одного и того же звука, который находится в слабой позиции, при письме правильными могут быть разные буквы. Способ выбора той или иной буквы подсказывается определенным правилом. [18, С. 129]

Фонематический принцип объясняет в основном те же случаи правописания, те же орфограммы, что и морфологический принцип, но по-иному, с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно обосновывает, почему при написании безударной гласной надо ориентироваться на сильную позицию фонемы. [26, С.15]. «Морфологический и фонематический принципы орфографии не противоречат один другому, а углубляют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабых позициях – от фонематического принципа; опора при письме на морфемный состав слова, на части речи и их формы – от морфологического», – писал М.Р. Львов. [26, с.18]

В русском языке существует много слов, которые нельзя проверить правилами, и они пишутся в соответствии с *традиционным принципом*, который регулирует написание слов так, как принято в соответствии с традицией русского языка (*собака, калач, корова*) или такие слова сохраняют

буквенный состав языка-источника (*шоссе, магазин, солдат*). Слова традиционного написания чаще всего иноязычные, поэтому знание языков может облегчить усвоение этих слов, так как многие заимствованные слова могут проверены на основе языка-источника – *аккуратный* от лат. *accuratus*, *пассажир* от франц. *passager*. [23, С.304] Традиционный принцип выступает и в тех случаях, когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы (*зарев* – *зори*; *клонится, кланяться*); традиционные написания могут соответствовать этимологии слова (*собака, товар, сапог*); есть и такие слова, в которых традиция написания может быть подкреплена пониманием морфологического состава слова и способа образования (*пять + десят, сумасшедший, бездна*).

Такие слова с непроверяемыми написаниями усваиваются путем запоминания с предварительным обращением к орфографическому словарю, на основе сравнения и противопоставления с опорой на речедвигательную память, через употребление в речи, составление родственных слов, словариков и т.п. Однако подобные слова сохраняют действие морфологического принципа в родственных словах и словоформах. [17, С.130]

В противоречии с фонематическим принципом орфографии находится *фонетический принцип*, который заключается в том, что буква означает не фонему, а звук, выступающий в перцептивно слабой позиции. Фонематический принцип орфографии обычно проявляется при передаче на письме фонетических чередований в одной и той же морфеме. Данный принцип указывает на то, что буквенная запись слова максимально соответствует его звуковому составу. Поскольку фонемный принцип обладает большими объяснительными возможностями, чем морфологический, при обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса «Почему?». Например, можно спросить: «Почему буква выбирается по гласному звуку под ударением, а не по безударному?» Ответ в этом случае не может ограничиться формальной ссылкой на то, где «лучше слышится». Ответ

потребуется наблюдения и выводов, а это значит, что создаются предпосылки не только для улучшения орфографической подготовки учащихся, но и для развития их мышления и познавательных способностей. [37, С.129]

В современном русском языке достаточно много слов, где не возникает расхождения между их звучанием и написанием. Такие написания, по мнению М. Р. Львова, можно считать фонетико-графическими. Они не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому, ни другим принципам правописания и обычно не вызывают трудностей у учащихся. Однако основные правила правописания, регулирующиеся этим принципом, в начальной школе не изучаются, так как противоречат общему принципу проверки гласных и согласных в слабых позициях. Избежать таких слов в речи младших школьников невозможно, поэтому их правописание усваивается практически на основе запоминания. [18, С.131]

Принцип дифференциации значений разграничивает на письме словоформы, совпадающие по фонемному составу (например: *ожог – ожёг, плачь – плач, орёл – Орёл*). Данный принцип осмысливает и слитно-раздельные написания: *подорожник* и *бежит по дорожке*, *сейчас* и *который час*. М.Р. Львов считал, что для методики правописания принцип дифференциации значений особо важен: на примере дифференцирующих написаний легко показать школьникам, что орфография – активное средство выражения мысли пишущего. Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего, читателя и автора. [23, С.305]

По мнению многих ученых, рассмотрение русской орфографии приводит к выводу о необходимости дифференциального 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.

§ 1.3 Морфемное многообразие русского языка.

Морфема – наименьшая значимая часть слова. В ряду значимых единиц языка морфема занимает последнее место, являясь далее неделимой единицей. [37, с.254] По мнению методистов и учителей, изучение морфемной структуры слов имеет исключительно важное значение в развитии лингвистических способностей детей и их общем развитии. Во-первых, при получении теоретических сведений о составе слова учащиеся приобретают определенные знания о языке, что повышает уровень их языковой компетенции. Во-вторых, ознакомление младших школьников с основами морфематики и словообразования способствует обогащению их знаний об окружающей действительности. В процессе осознания учащимися семантико-структурной соотносимости слов расширяются их представления о связях между предметами, процессами, имеющими место в окружающей действительности. В-третьих, элементарные знания об образовании слов важны для понимания учащимися основного источника пополнения нашего языка новыми словами. В-четвертых, в процессе работы над морфемным составом слова учащиеся овладевают одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слова. В-пятых, осознание школьниками роли морфем в слове содействует более точному употреблению слов в речи. В-шестых, на основе усвоения теоретических знаний по составу слова начинают познавать закономерности правописания, что имеет значение для формирования орфографических навыков младших школьников. Изучение морфемного состава слова включает в себе возможности для овладения логическими

операциями , без которых невозможно сознательное владение словом как единицей речи. [18, С.143]

В зависимости от того, какую роль выполняет морфема в слове, различают морфемы корневые и аффиксальные. *Корень* – это такая минимальная значимая часть, которая противопоставлена всем другим морфемам, в отличие от аффиксов корень – обязательная часть слова. [37, С.176] Корневая морфема играет роль семантического «фундамента» в слове, она выражает то лексически общее, что присуще всем словам-родственникам. Это индивидуальная морфема: каждое гнездо родственных слов имеет свою корневую морфему, не повторяющуюся в словах других гнезд. *Аффикс* как «прикрепляющаяся» морфема выражает обобщенное значение, присущее целым группам слов различной лексической семантики. Аффиксальные морфемы участвуют в двух языковых процессах: формообразовании (служат для образования форм слова и являются поэтому различителями словоформ и грамматических значений) и словообразовании (служат для образования слов). [36, С.455] Окончание – словоизменятельный аффикс, а это значит, что взаимозамена этой морфемы не приводит к появлению нового слова. Главное различие между корнем и окончанием в том, что корень связан с лексическим значением слова, а окончание – с его грамматическими характеристиками. [37, С.176] Словообразовательные аффиксы по месту в составе слова делятся на префиксы, суффиксы, постфиксы, интерфиксы. Префикс – аффикс, занимающий начальное положение в слове перед корнем или другой приставкой. Суффикс – аффикс, расположенный после корня или другого суффикса. Постфикс – аффикс, расположенный после флексии. Интерфикс – аффикс, занимающий место внутри слова, перед словообразующим суффиксом или между двумя основами в сложных словах.

Большинство слов русского языка изменяемы, т. е. имеют в своей структуре два обязательных элемента – основу и флексию.[36, С.458] Флексия – изменяемая часть слова, выражающая грамматические значения. Выделяется

флексия в процессе словоизменения, совокупность соотносительных флексий образует морфологическую парадигму. Для правильного выделения флексии в слове нужно учитывать два положения. Первое – наличие двух типов флексии: материально-выраженной и нулевой. Второе – значения букв в русской графике. Основа – часть слова, выражающая лексическое значение слова. Имя имеет одну основу, которая и может стать образующей для ряда производных слов. А в системе формообразования глагола и отглагольном словообразовании участвуют две основы глагола. Первая – основа инфинитива или прошлого времени, вторая – основа настоящего или простого будущего времени.

§ 1.4 Основные направления работы над орфографической грамотностью в начальной школе

Основной единицей правописания в современной методике служит орфограмма, т.е. написание, требующее проверки. Обучение орфографии в методике связывается с формированием у учеников комплекса орфографических умений, которые представляют собой автоматизированные компоненты деятельности и «формируются на основе знаний по грамматике, орфографии, фонетике, словообразованию». [27, С.140] М.Р.Львов описывает следующий путь формирования орфографических умений: мотив, цель – выбор способа действия – применение алгоритма – действие – повторные действия, упражнения – появление элементов автоматизма – постепенное свертывание алгоритма – автоматизм написания орфограмм – самоконтроль, контроль, оценка. [26, С.54]

Целью изучения орфографии в школе является формирование орфографической грамотности. В школе формируется относительная орфографическая грамотность — умение применять изученные в школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова (слова с непроверяемыми гласными и согласными), включенные в школьный учебник.[23, С.475] В начале 5 класса в разделе «Повторение изученного в начальной школе» повторяются следующие орфограммы: 1) проверяемые

безударные гласные, 2) проверяемые согласные в корне слова, 3) непроизносимые согласные в корне слова, 4) буквы *и, у, а* после шипящих, 5) разделительные *ь* и *ь*, 6) *-тся* и *-ться* в глаголе, 7) раздельное написание предлогов с другими словами, 8) *ь* на конце существительных после шипящих.

Рассматривая необходимость формирования у младших школьников орфографического действия как важнейшего условия успешности обучения их правописанию, П.С. Жедек отмечает: «В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи и ее решение. При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижении цели, а не об орфографическом навыке, который представляет собой автоматизировавшийся компонент речевого действия».[17, С .134]

Для становления у учащихся осознанного грамматического действия у них следует формировать следующие орфографические умения: 1) ставить орфографические задачи; 2) устанавливать тип орфограммы, соотносить ее с определенным правилом; 3) применять правило; 4) проверять написанное, осуществлять орфографический самоконтроль.

В школе изучаются не все орфографические правила, а только наиболее значимые, и учитель постоянно должен соотносить практику правописания с программой, особенно при проверке творческих работ — сочинений и изложений. Практическая работа учащихся над орфограммами опирается на правила. В начальных классах используются следующие типы орфографических правил: а) указание или запрещение; б) указание для выбора на основе смысла написания из двух или нескольких вариантов; в) правило-указание для наблюдений над языком; г) грамматические правила, приводящие ученика к правильному написанию.[22,с.308]

Формирование навыков грамотного письма осуществляется при помощи упражнений, которые представляют собой вид учебной деятельности учащихся, ставящий их перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний в различных связях и условиях. [27, С .280]

Упражнения занимают важное место в обучении, так как лежат в основе овладения какой-либо деятельностью. В методике орфографии традиционно выделяются две группы упражнений по преобладанию активности слуха или зрения: различные виды диктантов и списывания. Это основные группы орфографических упражнений, используемых при обучении правописанию.

Диктанты. Научить писать под диктовку – значит научить кодировать услышанное (по терминологии Н.И. Жинкина), т.е. переводить орфоэпическую форму в орфографическую. Наибольшее распространение в начальной школе получили следующие виды диктантов: предупредительный, объяснительный и комментированное письмо.

Предупредительный диктант предполагает обсуждение с детьми основных орфографических проблем в дидактическом материале, подготовленном учителем для диктовки с целью предупреждения вероятных ошибок, до записи.

Объяснительный диктант строится на объяснении всех трудных случаев в уже записанном тексте, поэтому в большей мере направлен на исправление учениками допущенных при записи ошибок.

Комментированное письмо – это объяснение правописания в момент записи. В практике применяются комментирование-рассуждение и комментирование-доказательство.

В период обучения грамоте вместе с введением двух разновидностей чтения – орфографического и орфоэпического – на уроках письма распространение орфографическое проговаривание как важный приём обучения правописанию, в частности, как момент обучения списыванию. Орфографическое проговаривание помогает детям писать без пропусков и искажений слов и выступает как контрольная операция при проверке написанного.

Достаточно широкое распространение на уроках русского языка в начальной школе получил выборочный диктант, который предполагает запись детьми под диктовку только того языкового материала, который отвечает заданию учителя.

Диктанты школьники начинают писать в период обучения грамматике: сначала это графические диктанты, позже – диктанты букв, слогов, слов, затем – предложений и текстов.

Списывание, несмотря на кажущуюся простоту задания, вызывает большое количество ошибок. Методические рекомендации по организации и проведению списывания направлены на формирование у школьников осознанных действий при выполнении задания. Так, например, научное исследование Г. В. Репкиной показало, что побуквенное списывание, которым чаще всего пользуются младшие школьники и, если не овладели другой технологией, приводит к большому количеству пропусков, замен букв и слогов. Именно поэтому необходимо научить детей списывать смысловыми единицами, сопровождая процесс сопутствующим выделением орфограмм места ошибки. Начало обучения осознанному списыванию осуществляется на уроках письма при работе в тетрадях или прописях. [18, С.138]

Специфика упражнений, направленных на формирование орфографической зоркости как умения обнаруживать орфограмму, требует особого предъявления дидактического материала. Для формирования орфографической зоркости эффективны следующие упражнения: 1) запись слов под диктовку с пропуском; 2) нахождение в тексте всех известных орфограмм или орфограмм определенного типа; 3) поиск в готовом тексте слов, которые не содержат орфограмм; 4) составление диктанта и др. Для тренировки детей в распознавании типа орфограммы целесообразно использовать задания на систематизацию слов в зависимости от разновидностей орфограмм, например: 1) выборочные диктанты; 2) группировку слов по виду

содержащихся в них орфограмм; 3) определение, какой орфограммой различаются предложенные учителем слова и др.[25,с.497]

Основное методическое требование к работе в процессе обучения правописанию методисты связывают с осознанностью выполнения учениками необходимых орфографических действий. «Если учащиеся понимают, с какой целью ими выполняется то или иное упражнение и какой результат должен быть ими достигнут, то эффективность обучения заметно возрастает... Не разнообразие упражнений как таковое, а их целесообразность, определяемая задачами становления орфографического навыка и его развития приносит положительный эффект. Упражнения должны формировать определенные языковые умения, воспитывать орфографическую зоркость, навыки сравнения и оценки фактов языка, навыки самоконтроля, развивать чувство языка и способствовать общему развитию учащихся. Упражнения по орфографии, в результате которых происходит формирование орфографического навыка; важнейшие вопросы теории, обеспечивающие сознательность действий; правила, регулирующие процесс письма, – это компоненты единого содержания обучения правописанию в начальной школе». [17, С.151]

Выбирая правильное написание, пишущий должен непременно установить, в какой части слова находится орфограмма. Причем найти орфограммы в слове можно, не выходя за рамки его фонетических признаков, а для следующего шага – выбора правила – необходимо перейти на новый языковой уровень, морфемный. Другими словами, большинство написаний может быть установлено только после того, как выяснится, в какой части слова находится орфограмма. После того как найдена орфограмма и установлен ее тип, ученик действует следующим образом: а) определяет, в какой части слова находится орфограмма; б) изменяет слово или подбирает другие слова, в которых есть та же морфема; в) находит среди подобранных слов то, в котором нужный звук находится в сильной позиции; г) обозначает звук в слабой

позиции буквой, которой передается звук в сильной позиции в той же части слова.[37,с.214]

В начальной школе в работе над орфографической грамотностью, с опорой на морфемы, изучается следующее:

В раздел «Морфемика» помещены следующие орфограммы: гласные и согласные в приставках, кроме приставок на *з/с*, *з* и *с* на конце приставок, буквы *о* — *а* в корне *лаг* — *лож*, буквы *о* — *а* в корне *раст* — *рос*, буквы *о* — *ё* после шипящих в корне слова, буквы *и* — *ы* после *ц*.

В разделе «Словообразование» изучаются орфограммы: буквы *о* — *а* в корне *кос* — *кас*, буквы *о* — *а* в корне *гор* — *гар*, гласные в приставках *пре-* и *при-*,

В разделе «Морфология» изучаются орфограммы, относящиеся к той части речи, которая изучается. *Существительное*: гласные в падежных окончаниях существительных, *о* и *е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных, буквы *ч* и *щ* в суффиксе *-чик* (*-щик*), гласные в суффиксах *-ек* и *-ик*, гласные *о* и *е* после шипящих в суффиксах существительных. *Прилагательное*: гласные в падежных окончаниях прилагательных с основой на шипящую, *о* и *е* после шипящих и *ц* в суффиксах прилагательных, гласная в суффиксах *-ан(-ян-)*, *-ин-*, *-онн-*, *-енн-*, различение на письме суффиксов *-к-* и *-ск-*, *Глагол*: гласные *е* и *и* в корнях *бер* — *бир*, *дер* — *дир*, *мер* — *мир*, *пер* — *пир*, *тер* — *тир*, *е* и *и* в личных окончаниях глаголов. *Причастие*: гласные в суффиксах действительных и страдательных причастий, *н* и *нн* в суффиксах полных причастий и отглагольных прилагательных, *н* в суффиксах кратких причастий. [26,с.196]

Основной принцип орфографии одинаково проявляет себя во всех морфемах: не только в корне, но и в аффиксах, в частности, в приставках и суффиксах. По мнению П.С. Жедек, чтобы у школьников сформировалось полноценное представление о целостности русского правописания, полезно в 3-м классе в теме «Приставки и суффиксы» показать, что и в этих морфемах действует всеобщее правило. Сделать это можно, например, так: выписать

слова с одним суффиксом, а затем сравнить позицию гласных звуков в этом суффиксе и буквы, которыми они обозначены. Помогает запомнить правописание основных приставок и суффиксов ведение словарика этих морфем» [37, с.154] Отработка всеобщего способа решения орфографических задач на материале окончаний основных частей речи происходит преимущественно в 4 классе, когда изучается правописание падежных окончаний имен существительных, прилагательных и безударные личные окончания глаголов, но уже в 3 классе можно показать действие общего закона правописания на материале окончаний этих частей речи. Также в 3 классе могут быть проверены и родовые окончания прилагательных и глаголов. До того как начнется отработка умения писать безударные падежные окончания по сильной позиции, очень важно показать на материале слов с ударными окончаниями взаимосвязь окончаний каждого склонения. Это необходимо для того, чтобы ученик понял: нет никакой необходимости специально запоминать окончания каждого падежа всех трех склонений.

Неумение соотнести морфемы в проверяемом и проверочном словах часто приводят к ошибкам. Соотнести – значит убедиться, что часть слова, в которой находится орфограмма, и та, в которой имеется звук в сильной позиции, - одна и та же морфема. Приучить детей учитывать часть слова, по отношению к которой решается орфографическая задача, помогают задания-«ловушки». При выполнении этих заданий формальный подход вступает в противоречие с содержательным анализом языкового материала. Чтобы избежать формального и неверного решения орфографических задач, необходимо постоянно углублять знания детей о морфемной структуре слова. [37, С. 188-190]

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Проблема обучения детей грамоте всегда занимала важное место, так как орфографическая грамотность человека – отражение его общей языковой культуры. Поэтому достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения. Орфографическая подготовка – это важный компонент общего речевого и языкового развития; ее успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, грамматике, семантике, говорении – словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования, обогащения речи ребенка, в результате овладения им системой языка, его богатством. Орфограмма — (от греч. *orthos* — правильный и *gramma* — письмо) — написание, соответствующее правилам орфографии, требующее применения этих правил, правил правописания. В свою очередь, морфемный анализ слова играет важную роль в нахождении орфограммы.

Главное средство воспитания орфографической грамотности – правильное и своевременное формирование понятий об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы мы рассматриваем как первоначальный и специальный период в обучении правописанию, имеющий свою методику и свои типы орфографических упражнений, среди которых основное место занимает письмо с пропусками и списывание. Еще К.Д. Ушинский указывал на это, он считал, что «главное, центральное занятие, вокруг которого группируются все остальные, и по которому мы располагаем и самую нашу грамматику, есть практическое упражнение в языке».

Орфографический навык должен основываться на знании грамматики и орфографических правил и опираться на работу мысли, на усвоение необходимых закономерностей. В обучении орфографии большое значение имеет работа внимания и памяти, овладение детьми приемами логического мышления, внесение в элементарные упражнения посильных трудностей и усложнений, дисциплинирующих внимание, наблюдательность, сообразительность, сознательное отношение к работе.

Русская орфография – это система правил написания слов. Она состоит из пяти основных разделов: 1) передача буквами фонемного состава слов; 2) слитные, отдельные и дефисные (полуслитные) написания слов и их частей; 3) употребления прописных и строчных букв; 4) перенос части слова с одной строки на другую; 5) графические сокращения слов. Русская орфография ориентируется на следующие принципы: морфологический принцип - требует, чтобы проверка орфограммы была ориентирована на морфемный состав слова, он предполагает единообразие, одинаковое написание морфем; фонематический принцип орфографии гласит: одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях; традиционный принцип - это такой принцип, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, фонологически возможных для обозначения данной фонемы; дифференцирующий принцип применяется там, где два слова или две формы, имеющие одинаковое фонемное строение, условно разграничиваются с помощью орфографии; фонетический принцип, при котором следующие друг за другом цепочки звуков в словах обозначаются на основе прямой связи «звук - буква», без учета каких - либо иных критериев.

В зависимости от того, какую функцию выполняет морфема, выделяют корневые (корень) и аффиксальные морфемы. Аффиксальные делятся на формообразовательные (окончание) и словообразовательные. Словообразовательные аффиксы по месту в составе слова делятся на префиксы, суффиксы, постфиксы, интерфиксы.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т. е. решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Значит, умение обнаруживать орфограммы выступает базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма, главной целью в работе с орфографией. Для укрепления орфографической грамотности и приобретения новых знаний очень важно использовать упражнения, с помощью которых дети научатся решать орфографические задачи. Основные виды работы над грамотностью – это различные диктанты, списывание и упражнения, которые направлены на работу с орфограммой.

Выбор методов и приёмов обучения орфографии обусловливается характером орфограммы, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы и соответственно применяются при этом различные правила. Важным моментом в такой работе выступает отработка умения решать орфографические задачи в определенной части слова.

ГЛАВА II.

Экспериментальная работа по исследованию уровня развития орфографической грамотности младших школьников

§ 2.1 Определение актуального уровня развития орфографической грамотности младших школьников

Выявление актуального уровня орфографической грамотности младших школьников анализировалось по следующим параметрам:

1. Умение видеть орфограмму.
2. Умение выделять морфему.
 - Решение орфографических задач в корне слова.
 - Решение орфографических задач в приставке слова.
 - Решение орфографических задач в суффиксе слова.
 - Решение орфографических задач в окончании слова.

Для определения уровня развития орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного состава слова применялись качественные и количественные характеристики.

На основе выделенных параметров были определены уровни развития орфографической грамотности у младших школьников.

Таблица 1

Уровни развития орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного анализа слова.

Параметр	Уровни развития орфографической грамотности
----------	---

		Низкий	Средний	Высокий
Решение орфографических задач в корне слова	Умение выделять морфему	Учащиеся не видят границы корневой морфемы, не могут соотносить однокоренные .	Учащиеся видят границы корневой системы, могут правильно определить орфограмму	Учащиеся видят границы корневой морфемы
	Умение видеть орфограмму	Учащиеся не могут верно определить вид орфограммы, не могут подобрать проверочное слово.	Испытывают трудность , приводя орфограмму в сильную позицию, или приводят орфограмму в сильную позицию, но испытывают трудности в определении орфограммы	Могут соотносить однокоренные слова, приводить орфограмму к сильной позиции, правильно определяют орфограмму
	Кол-во баллов	0 – 10 б.	11 – 14 б.	14 – 16 б.
Решение орфографических задач в приставке слова.	Умение выделять морфему	Ученики не различают понятия «приставка», «предлог», не всегда верно определяют приставку в слове	Ученики различают понятия , правильно определяют приставку в слове	Ученики различают понятия , правильно определяют приставку в слове
	Умение видеть орфограмму	Неверно применяют правило правописания приставок.	Знают правила правописания приставок, но испытывают затруднения в их применении	Знают правила правописания приставок , не испытывают затруднения в их применении
	Кол-во баллов	0 – 5 б.	6 – 10 б.	11 – 12 б.

Решение орфографических задач в суффиксе слова.	Умение выделять морфему	Неверно определен суффикс, содержащий орфограмму,	Верно определена часть слова, содержащая орфограмму	Верно определена часть слова, содержащая орфограмму
	Умение видеть орфограмму	Неправильно решены орф. задачи или решены частично, ученик не знает правило правописания суффиксов	Ученик знает правило правописания суффиксов, но не все орф. задачи решены верно.	Ученик знает правило правописания суффиксов, умеет его применять.
	Кол-во баллов	0 – 3 б.	4 – 5 б.	6 б.
Решение орфографических задач в окончании слова.	Умение выделять морфему	Неверно выбран правильный вариант словоформы в тексте	Верно выбран правильный вариант словоформы в тексте	Верно выбран правильный вариант словоформы в тексте
	Умение видеть орфограмму	Ученик не знает правила правописания окончаний, не умеет их применять.	Ученик знает правила правописания окончаний, но испытывает трудности в их применении.	Ученик знает правила правописания окончаний, правильно их применяет.
	Кол-во баллов	0 – 3 б.	4 – 7 б.	8 б.

Для выявления актуального уровня развития орфографической грамотности использовались карточки с заданиями, которые было необходимо выполнить в течение урока. Все карточки были одного уровня сложности для чистоты эксперимента.

1. Для выявления актуального уровня сформированности умения решать орфографические задачи в корне слова (а именно: проверяемая безударная гласная в корне, непроизносимая согласная в корне, глухая парная согласная в корне) учащимся было предложено следующее задание:

Вставь пропущенные буквы, перед словом запиши проверочное однокоренное слово, подчеркни орфограммы, выдели морфему, в которой находится орфограмма:

В...сёлый, д...жди, мес...ный, капуста...ный, поз...ний, д...лёкий, сне..., ду...

2. Для выявления уровня сформированности умения решать орфографические задачи в приставке учащимся было предложено следующее задание:

Упражнение. Реши орфографические задачи. Выдели приставки, назови орфограмму (гласные и согласные в приставках, традиционное написание).

а) з..болеть, п..ливать, п..дсвечник, н..ходить, д..бавка, ..трезать.

б) ..тпустить, ..бжигать, ..тгадка, з..кричать, ..трезать, п..чинить.

3. Для выявления уровня сформированности умения решать орфографические задачи в суффиксах учащимся было предложено следующее задание:

Запиши слово, выдели суффикс, назови орфограмму (правописание суффиксов –ек, -ик) , подбери проверочное слово. Например:.

ключИк-КлючИк

двор__к, человек__к, словарь__к, ореш__к, звоноч__к, мяч__к

4. Для выявления уровня сформированности умения решать орфографические задачи в окончаниях учащимся было предложено следующее задание:

Прочитайте. Найдите, кто из детей (Маша, Петя, Алеша) выполнил работу правильно. В каких орфограммах допущены ошибки? Исправьте ошибки в словах, выделите окончания.

Маша: *зимней стужой, с раннего утра, заниматься в студии, заботиться о Марии, учиться в гимназии, говорить с врачём, встретиться с очевидцом.*

Петя: *зимней стужей, с раннева утра, заниматься в студии, заботиться о Марие, учиться в гимназии, говорить с врачом, встретиться с очевидцем.*

Алеша: *зимней стужей, с раннего утра, заниматься в студии, заботиться о Марии, учиться в гимназии, говорить с врачом, встретиться с очевидцем.*

§ 2.2 Результаты констатирующего эксперимента

Анализ методики №1 (Орфографические задачи в корне слова).

Представленная методика позволяет выяснить, как дети справляются с орфографическими задачами в корне слова, а именно: безударная гласная в корне, непроизносимая согласная в корне, парные по звонкости-глухости согласные в корне слова. При этом проверяется умение подбирать однокоренные проверочные слова. За правильно вставленную букву 1 балл, за проверочное однокоренное слово – 1 балл (максимальная оценка – 16 баллов).

Результаты данной методики представлены в Таблице 2.

Больше всего ошибок было допущено в орфограмме «непроизносимая согласная в корне слова», также только у 54 % учащихся более успешно сформировано умение подбирать проверочные однокоренные слова.

Умение работать с однокоренными словами развито на низком уровне 38% (5 чел.), на среднем уровне – 38% (5 чел.), на высоком уровне – 23% (3 чел.).

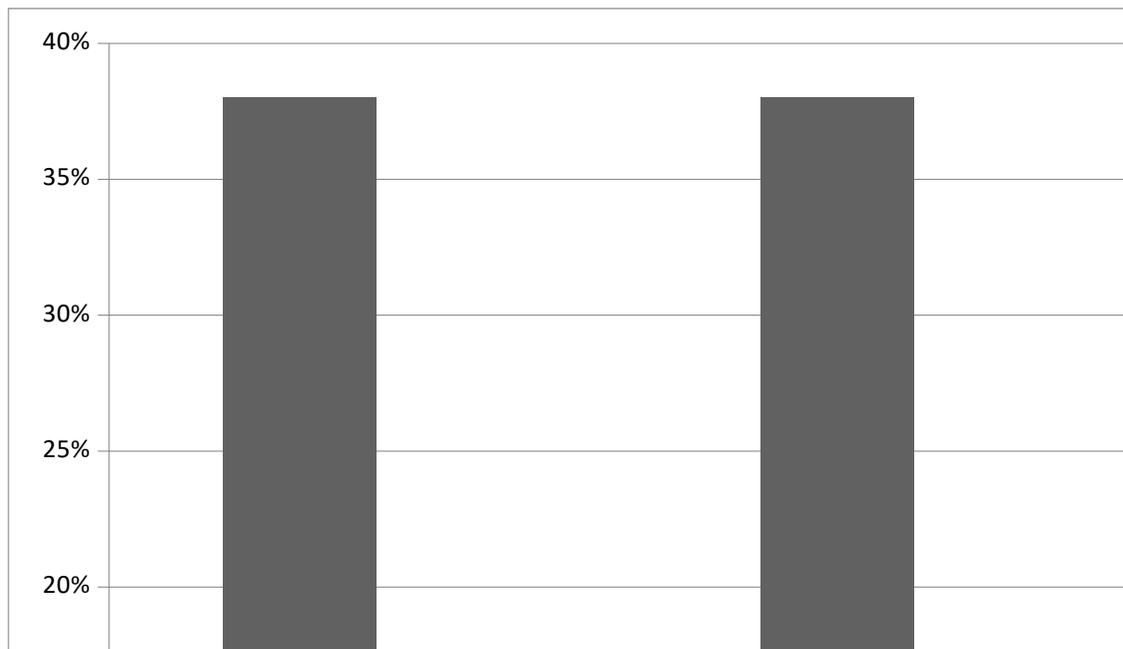


Рисунок 1. Уровень развития решения орфографических задач в корне слова.

Анализ методики № 2 (Орфографические задачи в приставках).

Основная задача первой части методики № 2 – выяснить, разделяют ли ученики понятия «приставка», «предлог». Задача второй части – проверить, как учащиеся усвоили правописание приставок в словах. Если в слове верно вставлена буква и выделена приставка – засчитывается 1 балл, максимальное количество баллов – 12.

Результаты данной методики представлены в Таблице 3.

Проведение методики показало, что умение решать орфографические задачи в приставках на низком уровне развито у 31% учащихся(4 чел), на среднем уровне- 46 % (6 чел.), на высоком уровне – 23% (3 чел.) Наглядно эти данные представлены на Рис.2.

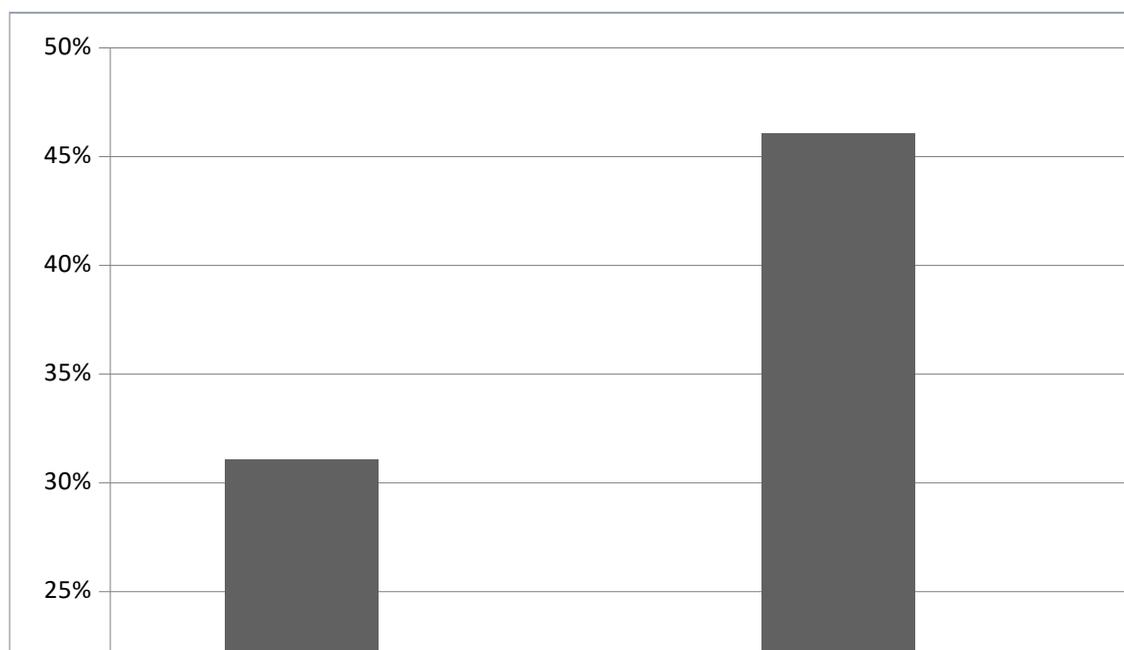


Рисунок 2. Уровень развития решения орфографических задач в приставках слова.

Полученные результаты показывают, что дети дифференцируют понятия «приставка» и «предлог», большая часть класса успешно освоила правописание приставок в словах.

Анализ методики № 3 (Орфографические задачи в суффиксе).

Данная методика помогает выявить уровень сформированности умения находить орфографические задачи в суффиксе слова и решать их. За правильно вставленную букву - 1 балл, за верно подобранное проверочное слово – 1балл. Результаты методики представлены в таблице 4.

По результатам, представленным в таблице 4, мы видим, что все дети умеют находить суффикс с определенной орфограммой, но не все могут правильно вставить букву и подобрать проверочное слово.

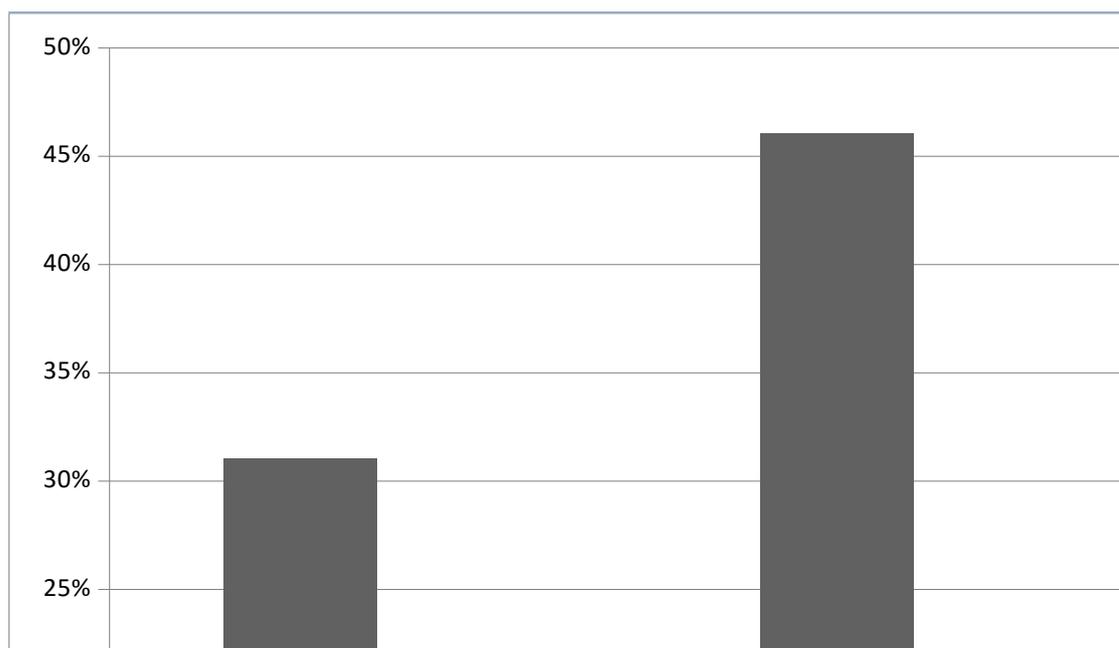


Рисунок 3. Уровень развития решения орфографических задач в суффиксах.

Умение решать орфографические задачи в суффиксе на низком уровне развито у 31%(4 чел.), на среднем– 46%(6 чел.), на высоком уровне – 23%(3 чел.).

Анализ методики №4 (Орфографические задачи в окончании).

Выбранная методика помогает проследить, как дети справляются с орфографическими задачами в окончании слова. Для этого были даны три примера детских работ, задачей детей было найти правильный вариант написания текста и исправить ошибки в остальных работах. Помимо работы с окончанием, методика проверяет следующие умения: различать слова-предметы и слова-признаки, выделять основу слова на –ий, выделять основу слова на шипящую и ц. Для успешного выполнения задания необходимо знать, что в словах-признаках множественного числа в безударной позиции пишется окончание –*ий(ий)*, вместо *ой* в ударной позиции; в словах-предметах с основой на –*ия, -ие, -ий* в предложном падеже пишется буква *и* вместо *е*; в словах-предметах и словах-признаках после шипящей и –*ц* в безударных

окончаниях пишется *-е*; в словах-признаках пишется буква *-з* вместо в окончаниях *-ого*, *-его*.

За выбор варианта текста без ошибок засчитывался 1 балл + 1 балл за одну исправленную ошибку, максимальный балл за задание-8.

Результаты методики представлены в таблице 5.

Количество набранных баллов представлено на рисунке 4.

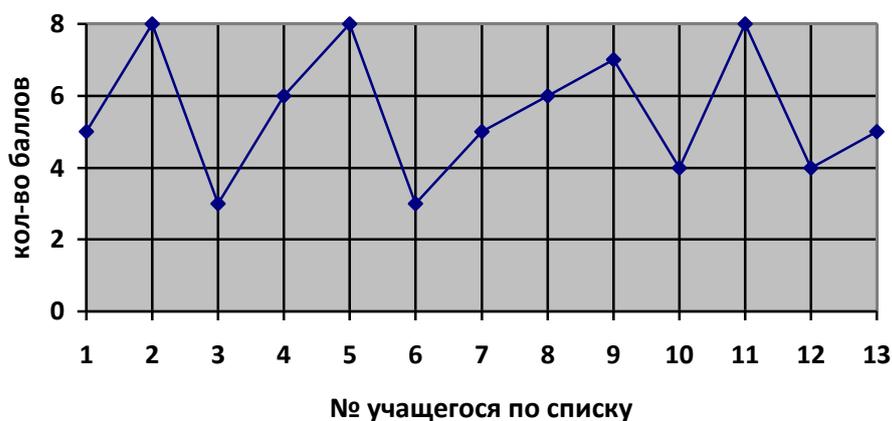


Рисунок 4. Кол-во набранных баллов при решении орфографических задач в окончаниях.

При проведении данной методики было выявлено, что при решении орфографических задач в окончании наиболее успешно развиты и использованы детьми умения различать слова-предметы и слова-признаки, выделять основу слова на *-ий-* и *-ц-*, применять правило правописания окончаний *-ого-*, *-его-*.

Умение решать орфографические задачи в окончании на низком уровне развито у 23% (3 чел.), на среднем – 54% (7 чел.), на высоком – 23%(3 чел.).

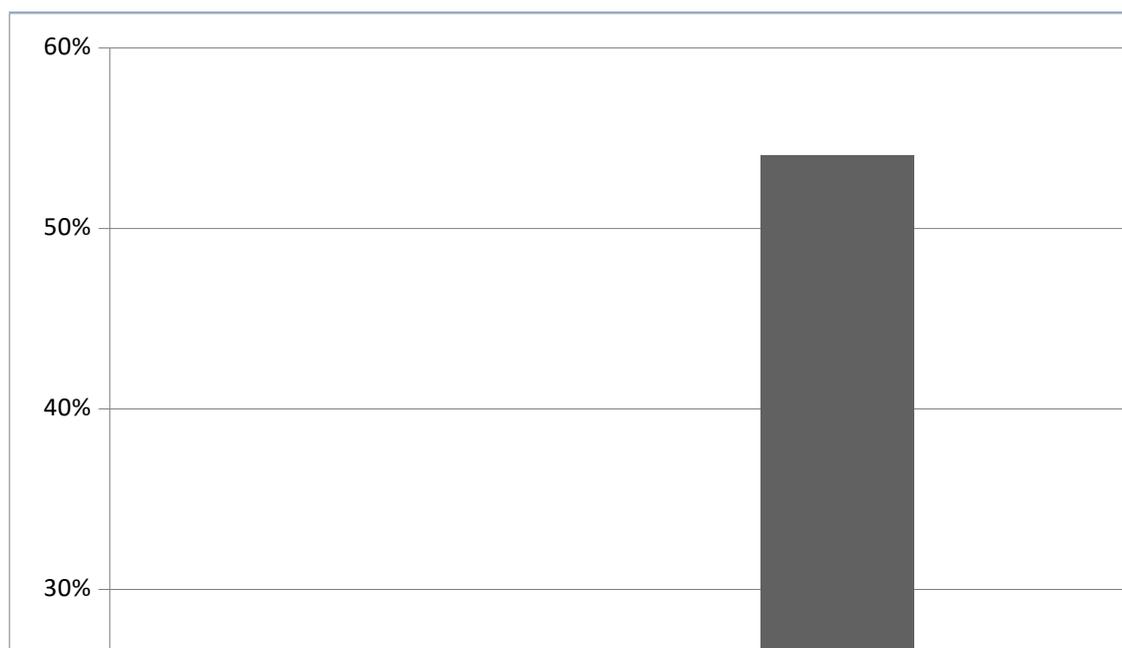


Рисунок 5. Уровень решения орфографических задач в окончаниях.

Сводная таблица актуального уровня развития орфографической грамотности младшего школьника по каждому параметру приведена в таблице 6.

Таким образом, проведенное исследование показало, что уровень развития орфографической грамотности младших школьников находится на среднем уровне. Только 1 ученик (7%) показал низкий уровень развития орфографической грамотности по всем параметрам, 2 человека (15%) показали по всем параметрам высокий уровень развития навыка.



Рисунок 6. Уровень развития орфографической грамотности.

Лучше всего ученики проявили себя в методике № 2, направленной на выделение приставок и решение орфографических задач в них, хуже всего класс справился с методикой № 4 (решение орфографических задач в окончании). Можно предположить, что наибольшее количество ошибок в методике №4 связано с тем, что не все дети на достаточном уровне владеют представлением о понятии «основа слова» - это могло послужить причиной некоторых ошибок, так как в некоторых случаях для того, чтобы правильно вставить букву в окончании, сначала нужно определить основу слова, затем воспользоваться правилом.

§ 2.3 Комплекс упражнений, направленных на развитие орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова

Экспериментальные данные, полученные при изучении актуального уровня развития орфографической грамотности учащихся начальной школы на основе морфемного членения слова, показали, что учащиеся испытывают некоторые трудности при решении данных орфографических задач. Эти трудности связаны с необходимостью правильного определения морфемы слова и

применения необходимого правила. Исходя из этого, нами была разработан комплекс упражнений, направленный на повышение уровня данных умений у учащихся.

1. Упражнения, направленные на работу с орфограммами в приставках:

1. Словарно-орфографическая работа.

Спишите словосочетания в тетрадь, раскрыв скобки. Поясните, чем отличается написание слов в столбиках. Разберите слова в первом столбике по составу, выделите орфограммы. Объясните значение и написание приставок.

<i>(до)ехали</i>	<i>(до)деревни</i>
<i>(по)бежала</i>	<i>(по)дороге</i>
<i>(про)читал</i>	<i>(про)инженера</i>
<i>(на)писал</i>	<i>(на)картине</i>
<i>(в)ходит</i>	<i>(в)библиотеку</i>

Данное задание направлено на развитие умения дифференцировать написание приставок и предлогов.

2. Замените существительное с предлогом прилагательным с приставками на з (с) . В записанном слове выделите приставку, подчеркните орфограмму в приставках. Расскажите правило, в соответствии с которым осуществляется написание данной орфограммы.

1. *Ребенок без забот (беззаботный)*
2. *Небо без звезд (беззвездное)*
3. *Жидкость без цвета (бесцветная)*
4. *Дорога без конца (бесконечная)*
5. *Плач без звука (беззвучный)*
6. *Движение без шума (бесшумное)*
7. *Шоколад без вкуса (безвкусный)*
8. *Вход без платы (бесплатный)*

Данное упражнение помогает расширить словарный запас учащихся, совершенствовать орфографические навыки учащихся, выявить и повторить условия написания приставок -без-/-бес-.

3. Списывание.

Бабочки на дорожке.

Кусты и травы сгибаются от воды, а узкую тропинку солнце уже высушило. Идешь – и только разноцветные камешки под ногами звенят. На тёплую дорожку вылетели белые, желтые, голубые бабочки. Крылья у бабочек в горошек, в крапинку, в полоску.

Я иду, а они порхают над головой. Живая пестрая лента кружится волной и опускается на тропу. И только четыре бабочки с яркими крылышками взлетают вверх.

Обратно я иду после обеда. Трава просохла, раскрылись цветы. И бабочки улетели прочь с нагретой тропинки.

Задание:

1. Распределите глаголы с приставками по группам : 1) нет орфограммы; 2) буква О в приставке; 3) буква А в приставке; 4) согласные в приставке.

Запишите полученные группы, объясните написание приставок.

4. Прочитайте. Что дано в скобках: предлог, приставка или частица? Спишите текст, раскрывая скобки и вставляя пропущенные буквы. Выделите приставки и подчеркните предлоги. Объясните свой выбор. Объясните правописание приставки.

Чужой и рыжий, (на)крыл..це моего дома спал огромный кот. Он (при)в..лился (к)двери спиной и (по)сапывал. Я кашлянул. Кот (при)(от)крыл гл..зок. Это был жуткий гл..зок. Изумруд и лазурь г..рели (в)нём. Глазок (о)глядел меня и (за)крылся. Я (по)просил у кота (раз)решения пройти в дом. Кот (не)(по)шевелился.

2. Упражнения, направленные на работу с орфограммами в корне слова.

1. Списывание словарных слов.

Прочитайте слова. Что общего между написанием этих слов? Как называются орфограммы в словах? Запишите слова, выделите морфему, в которой находятся орфограммы, подчеркни их.

Балкон, пенал, велосипед, помидор, шоколад, карандаш, тренер, спортсмен,

морковь, ворона, молоко, воробей, маршрут, синица, огурец, здоровье.

2. Угадай шараду, запиши полученную пару слов. Объясни лексическое значение слов. В какой части слова оно отражается? Назови орфограммы, которые есть в полученных словах, выдели корень. Как проверить безударную гласную в корне? К каждому слову подбери проверочное. подчеркни проверяемую гласную в корне.

ШАРАДЫ

С Е торопят, если знают,

Что недолго уж до срока.

С И - учительница часто

Говорит в конце урока. (спЕши – спИши)

С И недолго сделать кошке,

Если есть сметана в плошке.

С Е же делать нелегко,

Коль забрался высоко. (слИзать – слЕзать)

С буквой Е ты делай в хоре

И таланта не таи.

Принял горькое лекарство –

Делай быстро с буквой И. (запЕвай – запИвай)

С И нам долго находиться

Можно в городе, в селе.

При еде, чтоб не давиться,

Надо делать с буквой Е. (прожИвать – прожЕвать)

3. «СМОТРИ В КОРЕНЬ»

ЦЕЛЬ: учить наблюдать за единообразным написанием корня слов; видеть в слове орфограмму.

На доске записывается столбик проверочных слов с ударением на гласной в корне, а рядом с каждым проверочным словом по 2-3 слова с безударной гласной.

Выделите корень в каждой строчке. Одинаковую букву нужно писать на месте пропуска в однокоренных словах? Почему? У всех однокоренных слов одинаковые корни? В каких парах слов корни отличаются? Почему?

Снег - сн.жок, сн.жинка

Бок - б.ка, б.ковой

Дождь - д.ждик, д.ждевой

Крик - кр.чать. кр .кун

Мир - м.рный , м.риться

Скрип – скр.пит , скр.петь, скр .лучий

Волны - в.лна, в.лнорез

Толстый – т.лстяк, т.лстеть

Вар – в . ренье, в . рить

По аналогии подбираются другие «цепочки» слов.

Эту игру можно использовать по – разному: для индивидуальной проверки знания, для работы в парах, для фронтальной работы с применением сигнальных карточек . Можно, закрыв слова с безударной гласной,

предложить детям для работы слова с пропуском, а по окончании работы, открыв проверочные слова, выполнить самопроверку.

4. «ИНТЕРЕСНЫЕ ПАРЫ»

Цель: совершенствовать орфографическую зоркость; формировать способность применять правила проверки слов и грамотного правописания.

Прочитайте пары слов. Какие орфограммы в них встречаются? Как проверить безударную гласную в корне? Для чего записано слово в множественном числе? Какую орфограмму с помощью данной формы мы можем проверить? Запишите пары слов, отметьте часть слова, в которой содержится орфограмма. Подчеркните проверяемую и проверочную букву.

*ПЛ. ДЫ - ПЛОД; С ДЫ – САД; Р. ГА - РОГ; СТ. ГА - СТОГ;
СН. ГА - СНЕГ; Н. ЖИ - НОЖИ; Х. ДЫ – ХОД; ЭТ. ЖИ – ЭТАЖ;
СН. ПЫ - СНОП; Т. ЗЫ – ТАЗ.*

3. Упражнения , направленные на работу с орфограммами в суффиксах:

1. Вставь пропущенные буквы, пользуясь словообразовательным словарем, распредели слова на следующие группы: 1) суффикс –ик-; 2) суффикс –ек-; 3) суффикс –чик-; 4) суффикс –щик-. Объясни написание слов каждой группы, дополни ряд слов своими примерами.

Колосоч...к, голосоч...к, колокольч...к, ключ...к, спор...ик, груз...ик, извоз...ик, обман...ик, перепис...ик, фонар..ик.

2. Прочитай слова, подумай, что общего в этих словах? Какое значение имеют суффиксы слов? На какие группы можно разделить слова? Какие два слова не войдут ни в одну из групп? Почему? Отвечая на этот вопрос, обратите внимание на чередование корней, суффикс в слове. Запиши слова, вставляя пропущенные буквы, выдели часть слова, в которой содержится орфограмма.

Ван...чка, врем...чко, душ...чка, Зо...чка, им...чко, книж...чка, крош...чка, ле...чка, ножн...чки, нян...чка, Ол...чка, Пет...чка, печ...чка, пугов...чка, сем...чко, Сон...чка, сит...чко, стрем...чко, тем...чко.

3. Прочитайте . Вставьте в слова-наречия пропущенный суффикс **-а, -о** или **-е**. Объясните свой выбор. Обозначьте в словах ударение. Выполнить задание самостоятельно тебе помогут правила о суффиксах в наречиях и о постановки ударения в словах. Спишите полученные слова, отметьте суффикс, подчеркните орфограммы.

Вчер__, вправ__, вмест__, издалек__, влев__,
позж__, завтр__, направ__, справ__, налев__,
вскор__, изредк__, засветл__, лучш__, досыт__,
скор__, прежд__, слев__.

4. Замените словосочетания именами прилагательными или сочетаниями существительных с прилагательными. В прилагательных выделите образующие суффиксы и определите их значения (с помощью дополнительной литературы). Объясните написание орфограмм в суффиксах.

Слегка жёлтый, чуть-чуть горький, немного грубый, слегка жидкий, чуть-чуть синий, слегка сладкий, слегка рыжий, немного тесный. Покрытое тиной (дно озера), часто образующая извилины (река), сложенная из брёвен (изба), кофта из плюша, рубашка из фланели, сарафан из ситца, вода из ключа, суп из щавеля.

4.Упражнения, направленные на работу с орфограммами в окончаниях:

1. Заполните таблицу, вписывая правильные окончания прилагательных, подчеркните орфограммы. От какого признака имени существительного зависит написание окончания имени прилагательного? Определите падеж существительных.

<i>светл... полоса</i>	<i>На верхн... этаже</i>
<i>ранн... утро</i>	<i>Бел... березку</i>
<i>К вечерн... поезду</i>	<i>Син... огонёк</i>
<i>за син... морем</i>	<i>Весёл... песнями</i>
<i>Зимн... погоду</i>	<i>высок... здание</i>
<i>снежн... ком</i>	<i>Умн... человека</i>
<i>Храбр... партизанам</i>	<i>чёрн... облаком</i>
<i>нижн... полка</i>	<i>в нов... доме</i>
<i>Хорош... ученика</i>	<i>по снежн... дороге</i>
<i>по хрупк... льду</i>	<i>в тёпл... шубах</i>

2. Как узнать безударные падежные окончания имен существительных?

Вставь пропущенные буквы в окончания существительных, укажи склонение и падеж. Выдели окончание, подчеркни орфограмму. Рядом в скобках напиши опорные слова для проверки.

Возьми книгу в руки и не будет скук... (_____). Искусный плаватель и на мор... (_____) не тонет. По старой памят... (_____), что по грамот... (_____). Пословицами на базар... (_____) не торгуют. Взят из гряз... (_____), да посажен в князи.

3. Пользуясь памяткой, вставь пропущенные окончания прилагательных.

Памятка «Как узнавать буквы в безударных окончаниях имен прилагательных?» 1. Найди имя существительное, от которого имя прилагательное зависит. 2. Поставь вопрос к имени прилагательному в той форме, которой требует имя существительное. 3. По ударному окончанию в вопросе узнай букву. (Помни о возможных несовпадениях)

1) С пасмурн.....высок.....неба изредка падали одинокие снежинки.

Неба (какОГО?) пасмурнОГО, высокОГО

2) Чист... бел... скатертью покрылась земля.

Скатертью (какОЙ?) чистОЙ, белОЙ.

3) Вот стар....пень нахлобучил на лоб пушист.... мехов...шапку.

Пень (какОЙ?) старЫЙ. Шапку (какУЮ?) пушистУЮ, меховУЮ.

4. Как проверить написание безударного окончания имени существительного? Сгруппируйте слова в соответствии с ударными и безударными окончаниями. (1 скл., под ударением/ 1 скл., без ударения и т.д.)
Объясните свой выбор.

Земля, роца, сестра, школа, рука, плечо, окно, поле, конь, дом, дерево, лес, стол, ночь, отмель, грудь.

5. Прочитайте пословицы. Как вы их понимаете? Запишите пословицы, вставляя пропущенные буквы, где это необходимо. Объясните, как вы определили, какие буквы нужно вписать в окончаниях глаголов, после глагола в скобках запишите начальную форму, определите склонение и лицо.

1. Смелость города берёт. 2. Кротк..е слово гнев побежда..т. 3. Слово — ветер, а бумага — грунт. 4. Трус и тени боит..ся. 5. Всякая сорока от своего языка погибает..т. 6. Рус..кий человек хлеб-соль водит. 7. Добр..й человек лучше каменного моста. 8. Слово — сер..бро, молчание — золото. 9. Бездонную боч..ку водой не наполн..шь.

Выводы по II главе

Во второй главе нашего исследования на основании анализа психолого-педагогической литературы мы выделили компоненты развития орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного состава слова и их критерии, а также подобрали диагностический комплекс, позволяющий выявить актуальный уровень развития орфографической грамотности младших школьников.

Учащимся были предложены упражнения схожие по своей структуре, их выполнение требовало от ученика умений работать со словом и его частями, а именно: находить орфограмму, выделять часть слова, в которой она находится, применять необходимое орфографическое правило и вставлять пропущенную букву или исправлять уже допущенную ошибку, объясняя своё решение. Задания были представлены на такие орфограммы: проверяемая безударная гласная в корне, непроизносимая согласная в корне, глухая парная согласная в корне, правописание гласных и согласных в приставках (традиционное написание), правописание суффиксов *ек / ик* в именах существительных, правописание безударных падежных окончаний имен существительных, правописание безударных окончаний имен прилагательных, правописание личных окончаний глаголов.

Проведенное исследование позволило выяснить, что у 85% обучающихся класса развитие орфографической грамотности на основе морфемного состава слова находится на среднем уровне или выше и только один ученик показал низкий уровень по всем параметрам, также у двух учениц все параметры развиты на высоком уровне.

Для того чтобы повысить уровень орфографической грамотности младшего школьника, мы разработали комплекс упражнений, направленный на развитие орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова. Данный комплекс направлен на работу с орфографическими задачами в каждой морфеме слова.

Все упражнения направлены на работу со словом и его морфемами, в которых содержатся орфограммы. Представлены упражнения на обнаружение и нахождение изучаемого явления (применение определенного орфографического правила), группировка ряда единиц (сгруппировать слова в зависимости от орфограммы), замена одних единиц другими (из словосочетаний составить слово с приставкой). Большинство заданий аналитического характера, так как для решения орфографических задач необходимо найти морфему, содержащую орфограмму и применить правило, а для этого слово необходимо разобрать, т.е. провести морфемный разбор слова. Также в некоторых заданиях нужно по аналогии привести примеры слов с такой же орфограммой.

Подобранные упражнения можно использовать во время уроков русского языка, на занятиях группы продлённого дня, либо включить их в программу развития орфографической грамотности младших школьников во время внеурочной деятельности.

Заключение

Изучив психолого-педагогическую и лингво-методическую литературу по проблемам формирования орфографических умений у младших школьников, мы пришли к выводу, что данная проблема является в высшей степени актуальной, т.к. орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания в письменной речи. Важной задачей является формирование у учащихся таких орфографических умений, как умение ставить орфографические задачи, устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило); умение ставить и решать орфографические задачи. В лингвистической литературе орфография определяется как совокупность (система) правил, обеспечивающих единообразие написаний. Элементы автоматизма появляются уже в начальных классах, но строить обучение, опираясь на автоматизм, рискованно. Основой обучения правописанию в начальных классах является постоянный самоконтроль, умение выявлять орфограммы и проверять их. Природа орфографии раскрывается с помощью ее принципов: разные типы орфограмм подводятся под действие морфологического, традиционного и других принципов, что позволяет в выборе методов и приемов обучения не всей орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфографических явлений.

В результате исследования теоретической литературы мы выяснили психологические особенности младших школьников при усвоении орфографии, которые заключаются в выработке у детей внимания и различных видов памяти, достаточно развитом слухо-артикуляционном восприятии слова или предложения, осознании смыслового и грамматического значения, морфемного состава слова, зрительном представлении – реакции письма; определили принципы русской орфографии и морфемное разнообразие лексики русского языка; определили основные направления работы над орфографической грамотностью младших школьников; уточнили место морфемного анализа при изучении орфографии в программах и учебниках для начальной школы. Выполненное нами исследование позволит в дальнейшем определить

структуру и содержание экспериментальной работы над совершенствованием орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова.

Составленный диагностический материал позволил выяснить актуальный уровень развития орфографической грамотности младших школьников на основе морфемного членения слова, основные проблемы учеников и выявить дальнейшее направление работы по повышению орфографической грамотности младших школьников. А именно: подбор, анализ дидактического материала, поиск и составление различных заданий, направленных на работу с орфограммами во всех морфемах.

Диагностика актуального уровня развития орфографической грамотности младших школьников была проведена по двум параметрам: умение видеть орфограмму и умение выделять орфограмму, ученикам были предложены орфографические задания по каждой морфеме. В ходе диагностики было выявлено, что у 85% обучающихся класса развитие орфографической грамотности на основе морфемного состава слова находится на среднем уровне или выше.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента мы разработали комплекс упражнений совершенствования орфографической грамотности младших школьников на основе анализа морфемного членения слова и решения орфографических задач в морфемах слова. Данный комплекс состоит из блоков, которые содержат в себе упражнения, направленные на работу с орфограммами в каждой морфеме: приставке, корне, суффиксе, окончании. Подобранные нами упражнения могут быть включены в структуру уроков по русскому языку в начальной школе, применяться на группе продлённого дня. Работу с упражнениями можно представить в различной форме: фронтальная работа, работа в группе, индивидуальная самостоятельная работа ученика.

Список литературы

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособ. для учителя. — М.: Просвещение, 1987. 160 с.
2. Анохина Т.М. Русский язык 1 – 4 класс. Занимательные материалы / Т.М. Анохина. В., 2007. 269 с.
3. Бакулина Г.А. Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика // Начальная школа. — 2013. — № 6. С. 15 – 21.
4. Бакулина Г.А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка / Г.А. Бакулина // Начальная школа. 2000. №7. С. 25 – 26.
5. Баранов М.Т. Оценка орфографической грамотности письменных работ учащихся // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей из опыта работы / Сост. В.И. Капинос и Т.А. Костяева. — М.: Просвещение, 1978. С. 39 – 48.
6. Баранов М.Т. Работа по орфографии в 4-6 классах // Русский язык в школе. 1980. № 3. С.3 – 11.
7. Бетенькова Н.М. Орфография, грамматика — в рифмовках занимательных. М.: Просвещение, 1995.
8. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. 416 с.
9. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся // Начальная школа. 2002. №1. С.90
10. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественно го языка // Избр. пед. соч. М., 1992. С. 30 – 45.
11. Винокурова, Н.В. О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников [Текст] / Н. В. Винокурова // Начальная школа. 2009. №4. С. 36 — 38.

12. Власова Т. Н. Методика изучения правописания безударных гласных в окончаниях глаголов с компьютерной поддержкой: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 2002.
13. Гвоздев А.Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии. М.: АПН РСФСР, 1960. 64с.
14. Гогун Е. А. Графическая наглядность как средство формирования у младших школьников грамматических знаний: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. Спб., 1999.
15. Граник, Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М.: Просвещение, 2001. 222 с.
16. Греков, В.Ф. Пособие для занятий по русскому языку в начальных классах / В.Ф. Греков, С.Е. Крючков, Л.А. Чешко. М., 2003. 288 с.
17. Жажева Д.Д. Орфографическая грамотность учащихся начальных классов и условия ее формирования // Новые технологии. 2010. № 3. С. 38 – 46.
18. Жедек П.С. О структуре орфографического действия // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. М.: 1993. 134 с.
19. Жедек П.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск: Пеленг, 1992.
20. Жедек П.С., Тимченко М.И. Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек, М.И. Тимченко // Начальная школа. 1998. №8. С.76
21. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977.
22. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Издательство Юрайт, 2016. 468 с.

23. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык 3 класс: учебник М. 2013. 160 с.
24. Ларионова Л.Г. Обучение орфограмм в 4 классе с учетом достижения обязательного уровня орфографической грамотности учащихся. Автореф. дисс. канд.пед.наук. М., 1988.
25. Литневская Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
26. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. 8-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 464 с.
27. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. М.: Просвещение, 2000. С. 45.
28. Львов М.Р. Словарь–справочник по методике преподавания русского языка.
29. Манохина, Н.Н. Формирование навыка правописания слов с безударными гласными / Н.Н. Манохина // Начальная школа. 2006. №6. 26 – 29 с.
30. Морозова М.Я, Петрова Е.Н. Грамматические игры для начальных классов — М.: просвещение, 1963.
31. Одегова В.Д. Развитие орфографической зоркости / В.Д.Одегова // Начальная школа. 1989. №6. С.73
32. Польш Е.С. Приём списывания как средство формирования орфографического навыка / Е.С. Польш // Начальная школа. 1997. №1. С.29
33. Разумовская М.М. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе // Обучение орфографии в восьмилетней школе: Пособ. для учителя / Ред. М.М. Разумовская. — М.Просвещение, 1974. 315 с.

34. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: Кн.для учителя. М.:Просвещение,1992. 192с.
35. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1949. 184 с.
36. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1960. 304 с.
37. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин и др.; Под ред. Л.Л. Касаткина. — 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 768 с.
38. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; Под ред. М.С. Соловейчик. — М.: Просвещение, 1993. 383 с.
39. Русский язык: Учебник для 3 класса средней школы.-19-е изд. / М.Л.Закожурникова,В. А.Кустарева, Н.С. Рождественский и др. М. Просвещение, 1990. 318с.
40. Русский язык: Учебник для 2 класса средней школы. — 16-е изд./ М.Л.Закожурникова, Ф.Д.Костенко, Н.С.Рождественский и др. М.Просвещение, 1992. 224с.
41. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.А.Савинова // Начальная школа. 1996 . №1. С.45
42. Савельева, Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе [Текст] / Л. В. Савельева // Начальная школа. 2002. №7. С. 39 — 47.
43. Селезнёва М.С. Работа по развитию орфографической зоркости / М.С.Селезнева // Начальная школа. 1997. №1. С.81

44. Соловейчик, М.С. Учебник русского языка 3 класс / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, 2002.
45. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Избр. труды. М., 1996. С. 125.
46. Стоюнин В.Я Руководство для преподавателей русского языка в младших классах среднеучебных заведений // Избр. произв. М., 1991. 285 с.
47. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. — 2-е изд. — М.:Просвещение 1970. 607с.
48. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А.Н. Тихонов. Москва, 1978.
49. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ / Под ред. А.А.Кузнецова. М. Педагогика, 1987. 176с.
50. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1988. 412 с.
51. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33с.
52. Хахалева Н.Н. Методика обучения орфографии с применением новых информационных технологий в общеобразовательных учебных заведениях. Автореф.дисс.канд.пед.наук. М.1996.
53. Чистякова Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок / Л.Н.Чистякова // Начальная школа. 1997. №2. С.82
54. Шушарина Г.И. Списывание со вставкой пропущенных букв как прием обучения орфографии. Автореферат дисс.канд.пед.наук. М.,1967. 24с.
55. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками/А.Ясова//Начальная школа. 2001. №4. С.42

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 2. - Умение работать с орфографическими задачами в корне слова

Умение	№ учащегося по списку												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Вставлять безударную гласную в корне	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+
Вставлять непроизносимую согласную в корне	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+
Вставлять глухую-звонкую согл. в корне	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Подбирать однокоренное проверочное слово	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+
Общее кол-во баллов, уровень	76 -Н	136 -С	86 -Н	12 б- С	16 б- В	66 -Н	11 б- С	12 б- С	15 б- В	7 б- Н	15 б- В	9 б- Н	126 -С

Таблица 3. - Умение работать с орфографическими задачами в приставке слова

Умение	№ учащегося по списку												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Различать понятия «приставка» и «предлог»	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+

Выделять приставку в слове	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-
Применять правила правописания в приставке	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Общее кол-во баллов, уровень	56 -Н	116 -С	76 -С	10 б- С	12 б- В	56 -Н	11 б- С	10 б- С	12 б- В	5 б- Н	12 б- В	5 б- Н	106 -С

Таблица 4. - Умение работать с орфографическими задачами в суффиксе
слова

	№ учащегося по списку												
Умение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Вставлять правильную букву в суффикс	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Правильно подбирать проверочное слово	-	+	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Общее кол-во баллов, уровень	66 -Н	106 -С	66 -Н	10 б- С	12 б- В	46 -Н	86 -С	10 б- С	12 б- В	6 б- Н	12 б- В	8 б- С	106 -С

Таблица 5. - Умение работать с орфографическими задачами в окончании
слова

	№ учащегося по списку												
Умение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Выбирать текст без орфографических ошибок	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Различать слова-предметы и слова-признаки	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
выделять основу слова на –ий, выделять основу слова на шипящую и ц	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-
Применять правило правописания окончаний мн.ч.	-	+	-	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+
Применять правило правописания безударных окончаний в словах с основой на –ц-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-
Применять правило правописания окончаний –ого-, -его-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-
Общее кол-во баллов, уровень	5б -С	8б- В	3б -Н	6б -С	8б -В	3б -Н	5б -С	6б -С	7б -С	4 б- С	8 б- В	4 б- С	3б- Н

Актуальный уровень развития орфографической грамотности по каждому параметру.

№ п/п	ФИ	Решение орфографиче ских задач в корне слова. (методика 1)	Решение орфографиче ских задач в приставке слова. (методика 2)	Решение орфографиче ских задач в суффиксе слова. (методика 3)	Решение орфографичес ких задач в окончании слова. (методика 4)
1	Артем А.	Н	Н	Н	С
2	Савелий Б.	С	С	С	В
3	Никита Г.	Н	С	Н	Н
4	Вячеслав Е.	С	С	С	С
5	Диана К.	В	В	В	В
6	Матвей К.	Н	Н	Н	Н
7	Степан К.	С	С	С	С
8	Артем К.	С	С	С	С
9	Кирилл М.	В	В	В	С
10	Галина М.	Н	Н	Н	С
11	Елизавета Р.	В	В	В	В
12	Сергей С.	Н	Н	С	С

13	Ярослав Ф.	С	С	С	Н
----	---------------	---	---	---	---