

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

Симакова Татьяна Константиновна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ОРФОГРАММЫ «БОЛЬШАЯ БУКВА В ИМЕНАХ СОБСТВЕННЫХ»)

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд. филол. наук, доцент ВАК Спиридонова Г.С.

15.06.17

(дата, подпись)

Руководитель

канд.пед.наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева, Зорина В.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты 27.06.2017

Обучающийся Симакова Т.К.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников	6
§1. Проблемы обучения орфографии младших школьников: история и современность.....	6
§2. Изучение принципов русской орфографии младшими школьниками.....	13
§3. Проблемы развития орфографической зоркости младших школьников в современной методике обучения русскому языку.....	21
Выводы по первой главе	28
Глава II. Методические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников	30
§1. Упражнения, способствующие развитию орфографической зоркости младших школьников.....	30
§2. Особенности орфографической зоркости первоклассников.....	38
§3. Формирование орфографической зоркости у младших школьников с помощью комплекса упражнений.....	46
Выводы по второй главе	54
Заключение.....	56
Список использованных источников.....	58
Приложение.....	63

Введение

Орфографическая грамотность - необходимая часть языковой культуры человека. Как отмечает М.Р. Львов, она является залогом «точности выражения мысли и взаимопонимания» [35, с. 3]. Следовательно, важнейшей задачей современной методики обучения русскому языку является формирование у учащихся прочных, устойчивых и мобильных орфографических навыков.

Орфографический навык является, с одной стороны, компонентом речевой деятельности, а с другой стороны, сам представляет собой сложное явление. Д.Н. Богоявленский дает такое определение орфографическому навыку: «Орфографический навык - навык сложный. Он включает в себя навык письма, умение анализировать звуковой состав слов. На основе грамматических умений опознавать орфограмму, применить к ней нужное правило и, наконец, правильно написать орфограмму» [12, с. 95]. Таким образом, чтобы добиться успеха в усвоении навыка необходимо добиться усвоения всех указанных компонентов орфографического действия, сформировать у учащихся навык правописания. Из них нас будет интересовать, наиболее всего, умение анализировать звуковой состав слов и опознавать орфограмму. Практическим путем легко доказать, что часто пишущий, знающий орфографические правила и умеющий их применять ученик, может писать с ошибками, так как не видит орфограммы, то есть не может распознать их в процессе письма. Следовательно, орфографическая зоркость, то есть «умение обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы» [35, с.39], является одним из необходимых условий формирования орфографического навыка и начальным этапом обучения орфографии.

Помимо определения, данного М.Р. Львовым, существуют и другие определения орфографической зоркости. Так. П.С. Жедек отмечает: «Орфографическая зоркость - это умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, то есть различать, какой звук в сильной позиции, а какой - в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании» [21, с.65]. Это определение, по сути, может быть соотнесено только с орфограммами

первого раздела орфографии (орфограммами, связанными с обозначением звуков (фонем) буквами) и не затрагивает все остальные орфограммы (слитные, отдельные и дефисные написания; употребление прописных и строчных букв; правила переноса слов со строки на строку и правила сокращения слов). Но в любом тексте основную массу составляют орфограммы, связанные с выбором буквы для обозначения звука (фонемы) в слабой позиции, и именно эти орфограммы будут объектом нашего рассмотрения. Поэтому мы будем опираться на определение орфографической зоркости, данное П.С. Жедек.

Установлено, что отсутствие или слабая сформированность орфографической зоркости являются причиной допускаемых ошибок. По данным исследований М.Р. Львова, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, где учитель работает над формированием орфографической зоркости, 70-90% [35, с.28]. Исследование современных учебников показало, что в традиционной системе обучения русскому языку, нет упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости, и сформированность или несформированность этого навыка у учащихся зависит только от учителя, а, следовательно, определяется субъективными факторами.

Цель исследования: разработать комплекс упражнений, влияющих на развитие орфографической зоркости первоклассников.

Объектом исследования является процесс формирования орфографической зоркости.

Предметом исследования является комплекс упражнений, как средство формирования орфографической зоркости младших школьников.

Гипотеза: предполагаем, что комплекс упражнений, включающий задания на нахождение орфограммы, выбор верного написания, составление предложения с обязательным употреблением слова с данной орфограммой, положительно влияет на развитие орфографической зоркости младших школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности орфографической зоркости первоклассников.
3. Разработать комплекс упражнений, направленных, на формирование орфографической зоркости у первоклассников.

Методы исследования:

1. Анализ научных источников по проблеме исследования.
2. Анализ письменных работ учащихся.
3. Констатирующий эксперимент.

Глава I. Теоретические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников

§1. Проблемы обучения орфографии младших школьников: история и современность

Ведущей идеей в методике обучения орфографии, ее усвоения учащимися является обучения правописанию сознательным путем: на основе определенных знаний, с помощью правил. Современный вариант курса школьной орфографии сложился именно на основе этой идеи.

Проблема орфографической зоркости становится в современное время все более актуальной в связи с тем, что все чаще изменяется норма произношения слова. В Древней Руси письмо было фонетическим: писали так, как говорили [29, с.5].

Однако уже в средние века в фонетической системе русского языка произошли значительные изменения. Именно это и стало причиной существенного различия графического начертания и произношения слов.

Одно и то же слово люди разной нации произносят по-разному, по этой причине М.В. Ломоносов выступал за разумное сочетание морфологического и фонетического принципов правописания. В 1757 году Ломоносов в главе «О правописании» («Российская грамматика») изложил правила правописания корней, приставок и др., тем самым пытаясь упорядочить русскую орфографию [35, с. 10].

С начала XX века Академией наук и прочими ведомствами был предпринят ряд попыток упростить русскую орфографию, но не одна из попыток не оказалась успешной, так как высказанные в них предложения не опирались на научные основы.

У истоков теоретического направления лежит учение М. В. Ломоносова о связи русского правописания с произносительной стороной речи, об опоре

его на словообразовательные элементы слов, о важности учета морфологического («словопроизводственного») принципа, обеспечивающего осмысленное отношение письменной речи (чтению и письму) [39, с.57].

В трудах Ф.И. Буслаева, К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова и других обучение правописанию рассматривалось в контексте общезыковой, речевой подготовки учащихся. Что касается непосредственно правописания, то обучать ему рекомендовалось с помощью специальных упражнений [39, с. 146].

Работу над обучением орфографическому навыку рекомендуется вести в следующей последовательности:

- 1) освоение грамматических умений, лежащих в основе навыка;
- 2) освоение правила правописания;
- 3) система управления.

Д.Н. Богоявленский определяет роль упражнений «как выработку умения применить грамматико-орфографические правила в практике самостоятельного письма» [12]

Несмотря на это ведущая роль отводилась упражнениям (списывание, диктант, изложение, сочинение), избегая, однако, «механической работы сознания»: «для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, руководимая грамматикой [53, с. 423]. Исходя из этого, мы видим, что система работы над орфографическим навыком не включает в себя умение обнаруживать орфограмму.

В.П. Шереметьевский, известный методист и учитель, считал важным обратить своё внимание именно на этот аспект обучения правописанию. Он высказывал мнение о том, что «слух и зрение - два непримиримых врага в деле письма», и выстраивать борьбу против этого зла необходимо в первую очередь в сторону слуха, ведь орфография - это «графическое искусство», следовательно, преимущество должно быть за зрением [59, с.342]. Он придерживался мнения о том, что изучение правил бесполезный труд, так как

он не может в полной мере обеспечить грамотного письма. В.Г. Шереметьевский первым обратил внимание на необходимость развития орфографической зоркости, так же, как и ввел впервые это понятие.

Две позиции, выдвинутые во второй половине XIX века, развернули наиболее острую полемику: 1) Нужны ли правила? 2) Зрение или слух оказывают наибольший эффект в учении правописанию?

В период грамматизма - антиграмматизма изучение орфографии начало строиться на основе не только лишь ее лингвистических основ, но и учитывая психофизиологические основы овладения письмом. В следствии проведения исследований по выявлению эффективности таких упражнений как диктант и списывание, был разрешен бесконечный спор о наибольшей эффективности одного из видов упражнений.

В ходе проведения данных опытов было замечено, что, используя только один вид упражнений невозможно добиться максимального эффекта, было доказано, что наиболее эффективным является использования в обучении разнообразных упражнений, которые одновременно способствуют развитию и зрительно-моторных, и моторно-слуховых, и семантико-графических ассоциации.

Основываясь на данных исследованиях, возможно, охарактеризовать грамотность, как свойство, возникающее на смысловом уровне владения языком, то есть слова и морфемы выступают в роли единицы чтения и письма.

Е.С. Истрина также развивает эту мысль: пока обучающийся письму по орфографии на морфологической основе владеет только фонетическим принципом письма, он находится в стадии малограмотности; овладение же морфологическим принципом сразу упорядочивает письмо и поднимает его на более высокую ступень. Поэтому надо подводить учащихся как можно скорее к морфологическому письму, систематически воспитывая в них навыки анализа состава слова. Таким образом, Е.С. Истрина считала, что стержнем обучения является письмо «поморфемное» [8, с. 275].

Ведущую роль в обучении отдавал морфологическому принципу и И.А. Бодуэн де Куртенэ, высказывая мысль, что письмо - творение человека, и он руководствуется «направлением мышления в области правописания, здесь принимается во внимание не только фонетическая (произносительно-слуховая), но и морфологическая сторона языкового мышления» [13, с.76-83]. Поэтому ведущим принципом русского правописания И.А. Бодуэн де Куртенэ также считал морфологический («этимологический»), основанный на морфологической ассимиляции» [13, с.76-83].

13-17 декабря 1935 года было проведено совещание, на котором на первый план были выдвинуты проблемы обучения правописанию, в результате чего окончательно утвердили данное теоретическое направление в методике преподавания.

С тех времен, орфография в школе рассматривается как теоретически курс и характеризуется последовательным изучением темы в неизменной связи с разделом: «Фонетика», «Словообразование», «Морфология». Каждая орфограмма стала соотноситься с правилом; по средствам специальных упражнений происходит обучение применению изученных правил.

Важным источником знаний по психологии и орфографии стала работа «Психология усвоения орфографии» Д.Н. Богоявленского, которая раскрыла особенности развития и становления навыков правописания у школьников. Важным аспектом для методики является в первую очередь сама трактовка, навыки - как сознательные компоненты, которые вырабатываются в ходе деятельности.

Несмотря на это не стоит забывать о незыблемом положении К.Д. Ушинского, которое гласит о том, что сознательность и автоматизм развивают орфографический навык с разных сторон и не противоречат друг другу. Учитывая в свою очередь тот факт, что элементы, связанные с семантическими явлениями, часто не до конца автоматизированы.

Важным фактором для развития любого навыка, включая

орфографическую зоркость, является его поэтапное формирование. Для успешного его освоения необходимо действовать в следующей последовательности: выполнение отдельных действий, в которых учащиеся решают одну задачу; затем выполнение заданий, требующих совмещения задачи, а затем реализуется работа над сложными действиями. В свою очередь Д.Н. Богоявленский обращает внимание на высокую значимость этапа совмещения отдельных действий, в связи с тем, что недостаточная отработка данного умения является основной причиной ошибок, которые допускаются учащимися при переходе к творческому письму (например, сочинениям). В таких работах чаще всего наблюдается большое количество ошибок на те правила, которые, учитывая результаты работы над упражнениями, в достаточной мере освоены учащимися. Применение орфографических правил нарушается здесь потому, что ученики не прошли до этого через этап «совмещения» двух задач: «выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические нормы» [12, с. 97].

Учитывая то, что правила обобщают однородные орфограммы, Д.Н.Богоявленским предлагается «схема структуры навыков основных типов орфограмм»:

- 1) фонетические написания (слухо-артикуляционное восприятие зрительное представление - письменная реакция);
- 2) традиционные написания (слухо-артикуляционное восприятие - семантико-зрительное представление - письменная реакция);
- 3) семантическая орфография (морфологическая и смысловая): слухо-артикуляционное восприятие - смысловое и грамматическое значение - зрительное представление - письменная реакция [12, с. 126-127].

Правила можно разделить на три группы, предложенные Д.Н.

Богоявленским, которые созданы с учетом психологических особенностей:

- 1) одновариантные правила (чу - щу, -то, -либо, -нибудь и подобные);

2) многовариантные (обычно двухвариантные) правила (пре-, при- и т.п.);

3) правило - рекомендация, правило - прием (безударные гласные), в основе которых лежит «распознавание грамматической природы орфограммы и подведение ее под соответствующее правило» [12, с.131-132].

В результате, основные психологические особенности формирования навыков правописания, применительно к группам написаний и правил в частности были отражены в работе Д.Н. Богоявленского.

Эти положения психологии обучения правописанию, а также морфологический принцип русской орфографии и на сегодняшний день составляют основу методики обучения орфографии. Правила составляют теоретическую основу курса, и, казалось бы, реализация идеи обучать правописанию на базе знаний по грамматике, лексике, фонетике, словообразованию должна была принести ожидаемые результаты. Однако, на практике все намного сложнее: фиксировалась и фиксируется бессистемность, отрывочность знаний учащихся по орфографии, смешение в их сознании грамматических и орфографических представлений, обращает на себя внимание существующий конфликт между знанием формулировок правил и неумением воспользоваться правилом в ходе письма.

Группировка правил и орфограмм играет важную роль в облегчении их усвоения, что, несомненно, имело положительный результат, но, однако не изменило ситуацию кардинально. Классифицированием правил занимались Е.С. Истрина, М.Н. Петерсон, И.Р. Пелей, Н.С. Рождественский и др.

По мнению большинства ученых, орфографическая «слепота» является одной из главных причин ошибок в области орфографии, ведь для того чтобы применить правило необходимо сначала увидеть куда его применить. Ухудшению развития навыка орфографической зоркости, так же способствует тот факт, что упражнения в современных учебниках направлены на развитие умения применения правил, но не на обнаружение орфограммы. Об этом еще

в 1960 году писал В. В. Репкин: «Широко распространены упражнения, в которых орфограммы заранее выделены тем или иным способом (вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней, слов и т.д.), не способствуют формированию умения выделять орфограммы» [45, с.139].

Анализируя механизм формирования грамотного письма, психологи пишут: «Систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает орфографическую слепоту» [19, с.42].

В результате, ожидания ученых и методистов, затрагивающие проблему морфологического принципа как основы обучения орфографии, не были оправданы. Для того чтобы выяснить причины этого явления, необходимо подробно рассмотреть сущность принципов русской орфографии.

Итак, десятки лет ученые, методисты, учителя ищут ответ на вопрос: как повысить грамотность учеников? За долгие годы поиска решения данной проблемы найдено множество важных методических решений. И сейчас настало время, когда накопленный опыт начинают реализовывать на страницах современных учебников русского языка для начальных классов и приходят в школу.

В государственном образовательном стандарте начального общего образования отмечено, что изучение русского языка на ступени начального общего образования в образовательных учреждениях направлено на достижение следующих целей:

- формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;
- понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

- сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

- овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

- овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [55, с.7].

Итак, в данном параграфе рассмотрены проблемы обучения орфографии младших школьников в историческом и современном аспекте.

§2. Изучение принципов русской орфографии младшими школьниками

Развернутое определение орфографии дает В. Ф. Иванова:

" Орфография - это:

- 1) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество,

- 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты,

- 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий),

- 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)" [27, с.6]

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. [47]

При ознакомлении детей с принципами русской орфографии, легче достичь наиболее высоких результатов: исключить фрагментарность в обучении, придать учению целостный, системный характер. А.Н. Гвоздев писал по этому поводу: «Ознакомление с принципами нашей орфографии поможет осознать основные черты нашего правописания, даст возможность охватить его в целом, тогда как при изучении многих частных правил, учащиеся часто тонут в деталях». [13]

Традиционно в орфографии выделяют пять принципов: морфологический (единообразное написание морфем независимо от фонетических изменений в звучащем слове), фонематический (одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях, где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков), традиционный (непроверяемые правилами слова), принцип дифференциации значений (с помощью правописания разграничиваются лексические или грамматические значения слов) и фонетический (письмо максимально соответствует звуковому составу произносимой речи) [37, с.81].

Исходя из этих принципов, определяют основной разряд написаний - правило обозначения звуков буквами. В классической программе и многих учебниках ведущим принципом традиционно является морфологический. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой дается такая расшифровка этого принципа: «Общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание, несмотря на различия в произношении». Исходя из этого, суть решения орфографической задачи по данному принципу сводится к тому, что в звучащем образе слова, необходимо узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме [5, с. 267].

Согласно морфологическому принципу русской орфографии, залог

правильной передачи значения слов и словосочетаний на письме, состоит в понимании роли написания каждой морфемы и в первую очередь корня слова. Следовательно, осознание учащимися морфологического принципа может быть успешным лишь после того, когда дети научатся членить слово по составу и накопят значительный запас сведений по грамматике, лексике и т.д. Именно поэтому П.С. Жедек настаивает на том, что «Осознание морфологического принципа возможно в итоге изучения правописания, а не как его отправная точка» [23, с.74].

Учитывая это, главным при морфологической трактовке оказывается установление факта совпадения или несовпадения буквенного и звукового состава слова. Для достижения этого существует единственно верный путь: отслеживание пути от буквы к звуку, то есть сравнение уже известного написания с его звучанием. Но в случае если решение орфографической задачи заведомо известно учащимся, тогда у ребенка не возникает потребности обратиться к правилу правописания, вследствие чего им остается только «подгонять» решение задачи под ее ответ, именно так и делают некоторые учащиеся, подбирающие в качестве любое проверочное слово, в котором есть уже известная буква. Работа по такому принципу приводит к тому, что ребенок привыкает писать интуитивно или наугад. Заметим также тот факт, что при морфологическом подходе орфограммы в местах совпадения звучания и написания большинством пишущих вообще исключаются из числа букв, которые нужно проверять. Удивительно устойчивыми и трудно преодолимыми являются так называемые «ошибки против произношения». Это ошибки типа «содил», «спена», «сахор», «широкий» и т.п. Источником подобных ошибок служит ложное мнение, которое еще в период обучения грамоте внушается детям: «по-русски пишется не так, как слышится» [24, с.52].

Логичным будет отметить тот факт, что анализ ведется в направлении от буквы к звуку, в обучении правописанию утрачивается связь с фонетическим

разбором, не учитывая настойчивые рекомендации методистов об эффективности работы по обучению орфографии на основе фонетики.

Одновременно с изучением соответствующего правила невозможно научить ребенка находить ту или иную орфограмму, следовательно, морфологическая трактовка не создает условий для воспитания у учащихся орфографической зоркости. Пока учащиеся изучают безударные гласные в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в окончаниях, тренируясь в написании «сомнительных» согласных в приставках, суффиксах и тому подобном» [24, с.54]. Учащиеся не осваивают орфографическую систему, не видят связи между правилами, так как чаще просто заучивают большое количество правил.

Учащиеся не видят тех мест, в которых нужно применить правила. Большое количество учебников содержат упражнения, которые не способствуют развитию орфографической зоркости, и даже новаторские учебные пособия содержат упражнения данной направленности в малом количестве и не представляют собой систему.

В традиционных учебниках есть упражнения на нахождение одной орфограммы: «38... Спишите предложения. Подчеркните согласные, которые надо проверять». Подобные упражнения на обнаружение одной (двух) орфограмм встречаются в учебниках А.В. Поляковой. Например, «181. 1. Прочитайте текст... 2. Найдите слова со звонкими согласными на конце и в середине, которые можно проверить и слова с проверяемыми гласными в корне. 3. Спишите текст. Подчеркните указанные орфограммы» [44, с.69]. В приведенных выше упражнениях большинство «трудных» мест остаются без внимания, так как учащимся предлагается найти изучаемую орфограмму, или изучаемую с уже изученной. Следует заметить, в этих учебниках и в ряде других, упражнения, которые бы отражали систему по работе над развитием навыка орфографической зоркости, отсутствуют. И даже в последних учебниках по русскому языку серии «Школа-2000» содержится очень мало

упражнений на развитие орфографической зоркости [16, 17].

Следует заметить, что в учебниках увеличен материал по развитию речи и сокращен орфографический материал, в них наблюдается бессистемность в работе над правописанием.

Например, в учебнике для второго класса в теме «Правописание звонких и глухих согласных на конце слова», о том, что это же правило действует и в случаях, когда парные звонкие и глухие согласные стоят в середине слова перед глухими согласными, ничего не сказано. Замечая существующие недостатки обучения правописанию, большинство ученых и методистов занялись разработкой способов по его усовершенствованию.

Радикальный путь поднятия системы обучения орфографии на более высокий уровень предложила П.С. Жедек в статье «Пути перестройки обучения орфографии». Развитие лингвистики. В частности, появление высшего раздела фонетики - фонологии, связано с новым этапом в теории правописания фонематическим. В отличие от морфологического, «ознакомление с фонематическим принципом орфографии можно связать с самым началом в обучении правописанию» [25, с.75]. Кроме того, при фонематическом принципе устраняется большая часть недостатков традиционного обучения орфографии: орфографическая «слепота» подавляющего числа учащихся, непонимание связей между отдельными правилами, отсутствие способов самоконтроля [25].

Согласно фонематическому принципу звуки «как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнакомых единиц языка - фонем» [25, с. 12].

Из фонематического принципа вытекают три обобщенных правила, на которых базируется русская орфография (ее основной раздел - обозначение звуков буквами). Первое правило - безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же морфеме: *тропинка* — потому что *тропы*, *в корзине* - потому что *в реке* и т.п. Второе правило «сомнительные»

согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и в): *глаз* - потому что *глаза*, *колоски* - потому что *колосок*. Третье правило — мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердым согласным или на конце слова: *бантик* - потому что *бант*, *встаньте*. — потому что *встань*.

Все три правила по сути своей идентичны: «они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции» [59, с. 123].

Итак, существуют единые основания для обозначения гласных и согласных звуков в любой морфеме. Раскрыть учащимся общую природу трех главных правил орфографии - значит поднять их «на высший уровень осознания устройства нашего правописания» [24, с.75]. Далее Полина Соломоновна отмечает, что если проанализировать содержание действий, которые мы выполняем, руководствуясь тремя названными выше правилами, то окажется, что все они представляют собой последовательность одних и тех же операций:

- а) нахождение звука в слабой позиции,
- б) выяснение в какой части слова находится данная орфограмма,
- в) подбор других слов, имеющих в своем составе ту же морфему,
- г) выделение среди подобранных слов того, в котором нужный звук находится в сильной позиции,
- д) обозначение звука в слабой позиции той же буквой, которой обозначается звук в сильной позиции.

Несколько иной алгоритм предлагает В.В. Репкин, который тоже занимался проблемой внедрения фонематического подхода в систему обучения орфографии. «Умственное действие,- подчеркивает В.В. Репкин. - лежащее в основе орфографически-грамотного письма «по правилу» включает в себя в строгой последовательности следующие операции:

- 1) звуко-буквенный анализ слова, имеющий целью установления всех

возможных вариантов графического изображения слышимого и внутренне произносимого слова, то есть выделение всех «сомнительных» графем в слове;

2) морфологический анализ слова, конечной целью которого является определение принадлежности «сомнительных» графем к той или иной значимой части слова (корню, приставке и т.д.);

3) выделение в слове опорных грамматических признаков, которые регулируют графическое изображение морфемы, включающей «сомнительную» графему;

4) применение соответствующего орфографического правила, то есть окончательный выбор варианта написания [49].

По сути эти алгоритмы одинаковы. Таким образом, мы видим, что при фонематическом подходе учащиеся усваивают именно систему орфографических правил, а не отдельные правила. Учащиеся видят четкую связь между правилами и пользуются обобщенным алгоритмом.

Существенно и то, что при данном подходе можно сначала научить выделять орфограммы, а потом уже учить выбирать нужное правило и писать по нему. В этом случае можно, до того, как будет усвоена вся система лексических и грамматических значений слова, научить находить подавляющее число орфограмм. П.С. Жедек приводит такой пример: «зная признаки слабых позиций для гласных и согласных: все безударные гласные (кроме у), согласные, парные по звонкости - глухости на конце слова и перед согласными (не *р, л, м, н*),- первоклассник, которому впервые доводится по слуху записывать слово *застежка*, в четырех случаях остановится в неуверенности и либо пропустит неизвестные буквы (*з—те-к-а*), *иξο* спросит у старшего, как писать, либо посмотрит в книгу, чтобы увидеть как пишется слово» [24, с.76], а это говорит о том, что развитие орфографической зоркости у ребенка на высоком уровне.

Следует отметить и то, что в таком случае учитель имеет возможность знакомить учащихся с новым правилом в «ситуации орфографического

затруднения» [там же], когда пишущий испытывает потребность узнать правило, чтобы выбрать письменный знак. Таким образом, правило усваивается в тот момент, когда существует потребность в его знании, а это повышает мотивацию учения и опять же способствует повышению орфографической грамотности.

Фонематический подход лег в основу курса русского языка в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. Этот курс был разработан П.С. Жедек и В.В. Репкиным. В его основе, согласно психологическим разработкам Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, лежит одно понятие - фонема, как ряд позиционно чередующихся звуков, и обобщенный способ действия - слабую позицию проверяй сильной.

Таким образом, формируется понятие об орфограмме как о слабой позиции фонемы. И именно такая трактовка орфограммы лежит в основе развития орфографической зоркости. Это же умение является отправной точкой обучения. Поскольку письмо есть ни что иное, как кодирование устной речи (Н.И. Жинкин), пишущий идет от «звучания слова к его письменной форме». Поэтому орфографическая зоркость как умение позиционно оценивать звуки (Г.С. Жедек) развивается в системе, а правила детьми устанавливаются лишь после самостоятельного обнаружения орфограмм.

Такой подход значительно систематизировал систему обучения правописанию и повысил осознанность обучения. Фонематический принцип показал свои преимущества перед морфологическим принципом, но он также показал и свои недостатки. Так, в русской орфографии есть ряд орфограмм в сильной позиции: правописание **жи - ши** - *машина, ежи*; правописание **и, ы** после **ц** - *цырк, цифра, цып-цып, цыкать*; непроизносимые согласные - *поздно, праздник, солнце* и другие.

Кроме того, такая трактовка орфограммы и орфографической зоркости не позволяет сформировать у учащихся полную картину о других типах

орфограмм: правилах применения слитных, полуслитных (дефисных) и отдельных написаний; правила употребления прописных (больших) и строчных (малых) букв; правила переноса слов; правила употребления сокращенных слов [27, с.133].

Разработками методики обучения правописанию занимались ученые и методисты, сторонники обоих направлений: морфологического и фонематического.

Итак, в данном параграфе рассмотрены особенности изучения принципов русской орфографии младшими школьниками.

§3. Проблемы развития орфографической зоркости младших школьников в современной методике обучения русскому языку

Важнейшим умением является нахождение орфограмм в словах, так называемая **орфографическая зоркость**. Впервые определение понятия орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский. Под орфографической зоркостью он подразумевал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего [59, с. 33]. По определению М.Р. Львова, орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи [35, с.42]. Другими словами, орфографическая зоркость – это «выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением» [58].

Ученые (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, М.Т. Баранов, М.М. Разумовская) пришли к общему мнению о том, что работу над орфографической грамотностью необходимо и целесообразно начинать с развития навыка орфографической зоркости. Остается лишь один вопрос, как

лучше это осуществлять.

Важно различать понятие орфографической зоркости и орфографического навыка. Навыки - автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. Когда человек пишет письмо или книгу, он думает над содержанием того, о чем пишет, а не над орфографией каждого слова. Как говорят психологи, актуально осознается то, что «находится в светлой точке сознания», т. е. является целью деятельности.

Для успешного формирования орфографического навыка необходимы определенные условия:

1. Развитие речевого (фонематического) слуха.
2. Развитие орфографической зоркости.
3. Знание орфографических правил.
4. Знание схемы применения правила и умения производить орфографический разбор.
5. Понимание языковых значений.
6. Выполнение упражнений на отработку умения применить правило.
7. Систематическая работа над ошибками.
8. Высокий научный уровень преподавания орфографии.

Как пишет М.М. Разумовская, «имеющийся опыт работы школ позволяет говорить о наличии двух основных путей решения проблемы развития орфографической зоркости»:

1. Умение обнаруживать орфограмму развивается у учащихся на интуитивной основе с помощью целевой установки: «Ищи сомнительные написания», «отделяй знаю от не знаю». Специальные упражнения и задания («Проверяю себя», подчеркивание орфограмм в данном тексте) развивают способность видеть опасные для написания случаи. Орфографическая зоркость учащихся возрастает, но, по имеющимся данным, не превышает в лучшем случае 80%.

2. Умение обнаруживать орфограмму развивается у учащихся на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений, выполняя которые учащиеся обращают внимание, например, на фонетические условия, определяющие наличие орфограмм, и постепенно запоминают их. Опираясь на знание условий, при которых написание не определяется произношением, учащиеся обнаруживают орфограммы в 100% случаев» [45, с.7].

Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости целенаправленно развивать орфографическую зоркость. Но для реализации этой идеи необходимо, чтобы учащиеся имели представление об орфограмме. М.М. Разумовская предлагает дать учащимся конкретное практическое указание: «Мы имеем дело с орфограммой, если для обозначения единицы речи (например, звука) имеется выбор графических средств (букв): *п(о?а?)ля*. Употребление любой из данных букв не влияет на произношение слова:

п [л] ля

Так же, инструкция дается и для поиска других типов орфограмм. Важно, добиться у детей понимание того, что орфограмма - это выбор графических средств, а не буква, дефис и тому подобное. Потому важно обращать особое внимание на формулировку задания: «найди орфограмму, соответствующую букву подчеркни» (не «подчеркни орфограмму», концентрировать на этом моменте особое внимание, иначе орфограмма отождествляется с графическими элементами письма).

В 1965 году Н.Н. Алгазиной была разработана теоретическая основа развития у школьников орфографической зоркости, в которой автором был введен термин «опознавательные признаки орфограмм» для обозначения условий выбора конкретной орфограммы [2, с.17]. Уточнение этого понятия было дано М.Т. Барановым в 1970 году, он, определив опознавательный признак орфограммы как особый сигнал наличия орфограммы в слове или между словами и - одновременно одно из условий выбора определенной

орфограммы.

Рассмотрим, как определяют понятие “орфограмма” ученые-методисты. *М.Р. Львов*: “Орфограмма – это та буква, та часть слова или текста, где возникает опасность ошибки, это написание, требующее проверки”. [36, с. 25] *Д.Э. Розенталь*: “Орфограмма – это написание, соответствующее правилам орфографии, требующее применения правил”. [48, с. 294] *В.В.Бабайцева*: “Орфограмма – это написание, соответствующее определенному правилу” [5, с. 294]. Данные определения указывают только на специфику орфограмма по сравнению с неорфографическими написаниями, но не подсказывают, как определить, есть ли в слове орфограмма или ее нет. Существуют и такие определения понятия “орфограмма”. *М.Т. Баранов*: “Орфограмма – это то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками, но из которых только один принят за правильный” [7]. *М.Р. Львов*: “Орфограмма – это такое явление письма, при котором при передаче речи средствами письма возникают графические варианты, и лишь один из них является орфографически возможным” [35, с. 154]. Оба эти определения удачны, т.к. указывают на отличительную особенность орфограмм, по которой их можно противопоставить неорфограммам: если есть выбор графических знаков (букв). Значит, есть орфограмма. Выбор буквы из имеющихся вариантов осуществляется на основе правил. Тем не менее, когда ученик ставится в ситуацию выбора букв, он понимает: чтобы выбрать букву правильно, надо знать правило правописания.

Орфограммы по своему графическому виду разграничивают на пять групп: буквы, дефисы, черточки (при переносе), пробелы (раздельные написания), контакты (слитные написания).

Тип орфограмм состоит из видов орфограмм, изучаемых в школе, например, в орфограммы — буквы входят «буквы **е** и **о** после шипящих и **ц** в корне слова». Каждый тип орфограмм имеет свои опознавательные признаки:

для орфограмм - букв гласных: безударность гласного, наличие в слове шипящих и **ц**; для орфограмм - букв согласных: конечное положение согласного в слове, стечение согласных; для орфограмм - букв **ъ** и **ь**: стечение любых согласных со звуком «йот», наличие в слове мягких согласных на конце слова и в стечении согласных, наличие шипящих на конце слова; для орфограмм - больших букв: наличие контекста (одного или группы предложений), наличие в контексте собственных наименований; для орфограмм - дефисов: наличие сложных слов, наличие некоторых приставок и суффиксов, наличие в контексте частиц - то и - ка; для орфограмм - черточек: наличие в тексте переносов; для орфограмм - пробелов: наличие предлогов и союзов, наличие частиц не и ни, наличие некоторых приставок; для орфограмм - контактов: наличие в тексте сложных слов, наличие приставок не- и ни- [27, с.16].

В начальных классах для того, чтобы правильно написать орфограмму используются следующие типы орфографических правил:

а) указание (требование) или запрещение: оно не ведет к рассуждению, сложному действию, например правописание жи, ши, ча, ща, 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. Известен другой вариант проверки – без таблицы склонений: после 4-го шага подобрать другое имя существительное того же склонения, в том же падеже и числе, где гласный стоит в сильной позиции, и написать безударное окончание так, как в ударяемом;

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 читаешь, ты строишь (можно взять и другое какое-нибудь лицо: они читает, они строят);
- 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 -еть 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. В современных учебниках дан способ проверки по инфинитиву [35, с. 239].

В трудах М.М. Разумовской, М.Т. Баранова заложен прочный фундамент методики обучения орфографии в школе. Исследования данных ученых нашли отражение и в школьных учебниках программы «Школа - 2000», в частности, в них говорится о опознавательных признаках орфограмм.

Итак, в данном параграфе рассмотрены проблемы развития орфографической зоркости младших школьников в современной методике обучения русскому языку.

Выводы к первой главе

1. Ведущей идеей в методике обучения орфографии, ее усвоения учащимися является обучения правописанию сознательным путем: на основе определенных знаний, с помощью правил. Современный вариант курса школьной орфографии сложился именно на основе этой идеи. Проблема орфографической зоркости становится в современное время все более актуальной в связи с тем, что все чаще изменяется норма произношения слова. В Древней Руси письмо было фонетическим: писали так, как говорили. Однако уже в средние века в фонетической системе русского языка произошли значительные изменения. Именно это и стало причиной существенного различия графического начертания и произношения слов. У истоков теоретического направления лежит учение М. В. Ломоносова о связи русского правописания с произносительной стороной речи, об опоре его на словообразовательные элементы слов, о важности учета морфологического («словопроизводственного») принципа, обеспечивающего осмысленное отношение письменной речи (чтению и письму). На сегодняшний день основу методики обучения орфографии составляют морфологический принцип русской орфографии и положения психологии обучению правописанию.

2. 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. Традиционно в орфографии выделяют пять принципов: морфологический (единообразное написание морфем независимо от фонетических изменений в звучащем слове), фонематический (одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях, где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков), традиционный (непроверяемые правилами слова), принцип дифференциации значений (с помощью правописания разграничиваются лексические или грамматические значения слов) и фонетический (письмо

максимально соответствует звуковому составу произносимой речи).

3. Установлено, что важнейшими орфографическими умениями, обеспечивающими осмысленное отношение к правописанию, являются, умение «видеть» и «слышать» орфограмму при письме и знать, как найти способ ее проверки. Психологи, лингвисты, методисты отмечают, что конечный результат обучения орфографии в решающей степени зависит от его первоначального этапа, то есть от того, насколько развита у учащихся способность обнаруживать в словах орфограммы. Необходимым условием формирования полноценного и прочного орфографического навыка является развитие орфографической зоркости, которая заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала.

В данной главе рассмотрены теоретические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников.

Глава II. Методические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников

§1. Упражнения, способствующие развитию орфографической зоркости

Упражнения, как метод обучения, занимает на уроках русского языка около 80% учебного времени, сочетаясь обычно с другими методами: анализом языка, эвристической беседой, творческими работами. Учебник дает оптимальное количество упражнений, и проверка учебников на практике в общем подтверждает это.

Грамматические и речевые упражнения имеют орфографическое значение, они очень ценны, так как в них (особенно в речевых упражнениях - сочинениях и изложениях) школьники пользуются своими орфографическими знаниями и умениями в естественных условиях, без специального учебного задания, то есть так, как это бывает в жизни.

В упражнениях, которые могут считаться целиком орфографическими, а также в грамматических упражнениях, имеющих дополнительные орфографические задания, бывает по несколько заданий и каждое задание предусматривает особый вид деятельности учащихся.

Успешная, осознанная проверка орфограмм требует от детей значительных языковых знаний и умений не только в области грамматики, но и в области фонетики, словообразования, она требует богатого и активизированного словаря, позволяющего школьникам быстро и правильно подбирать проверочные слова.

Звуко - буквенные упражнения развивают у учащихся внимание к звуковому составу произносимого слова, к соответствию букв звукам, развивают языковое чутье и фонематический слух, умение видеть каждую букву в слове, то есть развивать орфографическую зоркость. Задания в этой группе упражнений могут касаться буквенного состава. Звуко - буквенный

анализ и синтез осуществляется учащимися на наборном полотне в период обучения и позднее. К числу звуко - буквенных упражнений относится также двойное проговаривание: орфоэпическое (обычное) и «орфографическое» (буквенное), иногда сопровождаемая комментарием, то есть объяснением случаев несовпадения звука и буквы.

Орфографическим целям служит также фонетический разбор как вид языкового анализа. Элементы звуко - буквенного анализа всегда присутствуют при разборе слов по составу, при орфографическом комментировании, при выполнении различных видов диктантов и списываний. Звуковой аналитико - синтетический метод обучения грамоте, принятый в современной школе (в том числе и тот вариант названного метода, который воплощен в букваре, составленном В.Г. Горецким, В.А. Кирюшкиным и А.Ф. Шанько), обладает огромным достоинством, важным для обучения орфографии: внимание к звуковому составу слова, уделяемое в процессе обучения первоначальному чтению и письму, позволяет с первых шагов обучения вводить звуко - буквенные упражнения.

Постоянные сопоставления звука и буквы формируют у учащихся внимание к звуку и в равной мере к букве: ведь правильно употребленная буква отражает исходное звучание в слове, утраченное при словоизменении или при словообразовании.

Система упражнений, обращенных к буквенному составу слов, будет эффективной лишь в том случае, если она опирается на понимание исходного фонемного состава слов. А для этой цели вполне допустимо идти не только от звука, но и от написанной (напечатанной) буквы в слове к звуку. [39, с. 72]

«Упражнения направлены на:

1. формирование умения «видеть» орфограмму в слове;
2. овладение операциями, обеспечивающими применение правила;
3. установление связи между частными операциями, то есть включение их в единую систему действий;

4. уточнение для учащихся сущности и формулировки правила» [8, с. 29].

Только в ходе применения правила, то есть в деятельности, происходит более углубленное усвоение его содержания, так как обобщение, отраженное в правиле, переносится на все более широкий конкретный материал.

«Первоначальное обобщение, по мере того, как в сферу его влияния втягиваются новые языковые факты, начинает терять свою первоначальную схематичность и наполняться новым, конкретным содержанием. Понятие, лежащее в основе правила, все более углубляется, связывается с другими понятиями, образуя некую систему» [9, с.81].

Традиционно в методике выделяют следующие группы орфографических упражнений:

- грамматико-орфографический разбор;
- списывание;
- диктант;
- лексико-орфографические упражнения;
- изложение.

Кратко рассмотрим данные виды упражнений.

Списывание - передача в письменной форме зрительно воспринимаемого (в момент записи) слова, предложения, текста. В начальных классах должно быть сформировано умение списывать в соответствии с правилами каллиграфии и орфографии, аккуратно и без исправлений, не допуская пропусков и перестановок букв, правильно употребляя знаки препинания. В качестве материала для списывания могут выступать слова, предложения, небольшие тексты.

В практике списывание чаще всего сочетается с заданиями грамматического, лексического или словообразовательного характера. Это позволяет отработать применение орфографического правила, поскольку сам характер заданий требует актуализации тех грамматических, фонетических и

словообразовательных знаний, которые составляют теоретическую основу формируемого орфографического навыка.

Примеры комплексных видов упражнений:

1. Списать, найти однокоренные слова, выделить в них корень, обозначить ударение.
2. Списать, вставляя пропущенные буквы. Какая часть слова не дописана? Укажите часть речи, падеж, объясните написание.
3. Списать, вставить в тексте подходящие по смыслу слова, выбирая из слов, данных в скобках.
4. Восстановление деформированных предложений и текста.
5. Выборочное списывание (списать только слова определенной части речи, определенного спряжения; выписать словосочетания, состоящие из имени существительного и имени прилагательного).

Диктант - вид орфографического упражнения, сущность которого для учащихся состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, слова, текста.

Раскроем сущность некоторых видов диктантов, наиболее часто используемых в школе:

1. Предупредительный диктант используется в цели отработки приемов применения правила и направлен, в частности, на овладение учащимися алгоритмом действий. Перед записью текста или в процессе записи, учащиеся объясняют, как напишут слово и почему.
2. Объяснительный диктант включает доказательство написания орфограммы после записи предложения или текста в целом. Данный вид текста представляет своего рода коллективную проверку написанного, развивает внимание учащихся к орфограммам. В процессе записи текста, учащиеся подчеркивают орфограммы, после записи - контролируют правильность выполнения работы.
3. Выборочный диктант требует записи не всего текста, диктуемого

учителем, а только части, соответствующей заданию. Диктант развивает орфографическую зоркость учащихся.

4. Самодиктант, или письмо по памяти: учащийся запоминает текст, а затем пишет его самостоятельно, диктуя себе сам.

5. Проверочный, или контрольный, диктант ставит целью выяснить уровень владения учащимися только что изученным правилам и ранее отработанным [39, с.33].

Изложение как вид орфографического упражнения характеризуется и четко выраженной направленностью на развитие речи учащихся (обогащение словаря и развитие навыков связной речи). Изложение проводится на заключительном этапе изучения орфографической темы, когда учащиеся овладели правилом и научились его применять. Правильность применения правила при написании изложения свидетельствуют о его усвоении, так как условия становятся более сложными по сравнению с диктантом.

Чтобы научить ребенка выполнять целый ряд различных мыслительных операций (например, наблюдение, сравнение, сопоставление, установление сходства и различия и т.д.), которые способствуют развитию умственной деятельности обучающихся, необходима систематическая работа. Орфографическая зоркость связана с умением обнаруживать орфограмму.

Сформировать её возможно в ходе выполнения различных упражнений:

- 1) обучающие диктанты - предупредительный, объяснительный,
- 2) комментированное письмо при помощи знаний правил правописания,
- 3) письмо под диктовку с предварительной подготовкой развивает зрительную память, речь, мышление, представления, фонематический слух, внимание, интерес,
- 4) письмо - орфографическое проговаривание,
- 5) списывание, на основе проговаривания по слогам,
- 6) письмо по памяти развивает память, речь, мышление, внимание,

7) словарный диктант, связанный с запоминанием графического образа слова,

8) творческие работы требуют внимания, умения расщелоточить его и на составление предложений.

Каждое из данных упражнений приводят к положительным результатам, при использовании данных упражнений в системе умение видеть орфограмму автоматизируется и становится частью орфографического навыка.

Графическое выделение орфограмм (подчёркивание) целесообразно использовать при выполнении любых письменных работ. Данный вид работы оказывает большое влияние на выработку орфографической зоркости, это вызвано тем, что дети постоянно объясняют орфограммы и тренируются в нахождении орфограммы. Однако выработка этого навыка дается очень трудно. Большинство учащихся с большим трудом отыскивают орфограммы в тексте, некоторые из них подчеркивают любые буквы, поэтому важнее всего учителю необходимо добиться осознанности деятельности учащихся.

Перфокарты способствуют развитию орфографической зоркости учащихся. Учащимся необходимо записать только орфограммы, такая работа удобна для учителя, так как такую работу, которую учитель может проверить в считанные секунды. Данный вид работы так же позволяет определить видит ли ребенок орфограмму, или пишет букву наугад.

Зрительно-слуховой диктант отличается тем, что текст, который необходимо записать детям, они прочитывают самостоятельно. Учитель записывает его на доске, а учащиеся после самостоятельного его внимательного прочтения, ищут орфограммы, находят слова на изучаемое правило. При работе над данным видом упражнения, допустимо повторение правила по орфограмме на этапе зрительной подготовки к записи текста. Затем учитель закрывает текст и диктует его. После записи ученики самостоятельно проверяют то, что у них записано. Зрительные диктанты являются важным компонентом при работе по обучению правописания слов, не регулируемых

правилами. Например:

Берёза. Берёза красива. Она даёт вкусный сок. Дрова из берёзы жарко горят.

Письмо по памяти применяется учителем для закрепления правописания слов на различные орфограммы, заполнение которых основано на зрительном восприятии. Это орфографическое упражнение представляет особую ценность, так как требует от учащихся тщательной подготовки. Текст в несколько строк (прозаический или стихотворный) детям необходимо заучить, объяснить все известные им орфограммы, знаки препинания, слова в которых есть еще не изученные правила необходимо запомнить. Заранее подготовленный текст самостоятельно записывается учащимися.

После этого происходит проверка: дети сравнивают текст с написанным на доске. Данный вид диктанта развивает орфографическую зоркость, умение видеть “опасные” места.

Выборочный диктант и выборочное списывание применяют с целью автоматизировать правописание слов на изучаемое правило. Важно, что при использовании таких упражнений возможно за короткое время повторить и закрепить большой по объёму материал. При работе над выборочным диктантом ученикам предложено выписать из читаемого текста слова с определённой орфограммой. Образец записи дается учителем и оформляется на доске. Данный вид работы при необходимости можно усложнить дополнительными заданиями.

Сигнальные карточки целесообразно применять в упражнении - они являются эффективным средством, включающим в активную работу всех учеников класса и осуществляющим индивидуальный подход к каждому ученику, так как учитель сразу видит того ученика, кто ошибся, и может достаточно быстро ему помочь.

Орфографическое проговаривание применимо при выполнении любых упражнений (особенно в 1 и 2 классе), в которых большинство многосложных

слов с изученными орфограммами. Данное упражнение характеризуется произношением каждого слова, так как оно пишется, вследствие чего это слово остается в «памяти» движений (запоминаются движения речевого аппарата). Проговаривание не имеет связи с интеллектуальной деятельностью ученика, то есть не дает никакого объяснения, почему в конкретном случае необходимо писать именно так. Оно не обосновывает, а лишь фиксирует, закрепляет написание слова, поэтому не стоит применять это упражнение слишком часто, так как объем словарного запаса ученика начальной школы ограничен и невозможно запомнить все слова. Проговаривание и перечитывание записанного слова по слогам является эффективным средством самопроверки и самоконтроля, который выражается в привычке диктовать себе по слогам и всегда проверять себя при письме.

Орфографические упражнения призваны предупреждать ошибки, развивать орфографическую зоркость, самоконтроль, навык правописания.

Но традиционно выделяемые типы орфографических упражнений не являются равнозначными с позиции их направленности на орфографическую зоркость. Большинство из них ориентировано не на операцию обнаружения орфограммы, а на другие компоненты формируемого навыка (операция подведения орфограммы под определенное правило, операцию выбора нормативного графического варианта в соответствии с условиями действия нормы). В большей степени на становление и развитие орфографической зоркости влияют неосложненное списывание и выборочный диктант, но, как показывает наше наблюдение за учебным процессом, эти виды орфографических упражнений в практике обучения русскому языку используются частично или без соблюдения тех условий, которые определяют успешность процесса совершенствования орфографической зоркости.

Итак, в данном параграфе представлены упражнения, используемые для развития и формирования орфографической зоркости младших школьников.

§2. Особенности орфографической зоркости первоклассников

С целью исследования особенностей орфографической зоркости младших школьников проведен констатирующий эксперимент на базе средней общеобразовательной школы № 36 г. Красноярска среди 45 учеников первых классов. В соответствии с целью констатирующего эксперимента была подобрана диагностическая программа, которая включала в себя задания на орфограмму «Заглавная буква в именах собственных»: «Выбери и подчеркни нужную букву», «Спиши текст» и «Подчеркни слова» (см. Приложение А). Основным методом исследования выступал анализ письменных работ.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности орфографической зоркости учащихся первых классов.

Задание №1 «Выбери и подчеркни нужную букву».

Книгу про (Н,н)езнайку(Н,н)аписал(Н,н)иколай(Н,н)осов.

(Н,н)икита всё лето жил у бабушки (Н,н)асти в городе.

В этом задании правильными считались данные ответы:

Книгу про Незнайку написал Николай Носов.

Никита всё лето жил у бабушки Насти в городе.

За каждый правильный ответ выставлялся 1 балл. При этом всё задание оценивалось следующим образом:

- 5-6 баллов – высокий уровень;
- 3-4 балла – средний уровень;
- 0-2 балла – низкий уровень.

Задание №2 «Спишите текст, заменяя картинки словами.

Придумайте людям имена, а животным клички».

Во дворе  ... жили  ...,  ... и 

Данное задание считалось выполненным верно, в случае если текст был переписан с заменой картинки словом, а также животным придуманы клички.

За каждый правильный ответ выставлялся 1 балл. При этом всё задание оценивалось следующим образом:

- 3-4 балла – высокий уровень;
- 2 балла – средний уровень;
- 0-1 балл – низкий уровень.

Задание №3 «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание».

мальчик илья, город минск, собака пират, река дон, проспект ленина, конь гордый, сорока галя.

В этом задании правильными считались ответы:

мальчик Илья, город Минск, собака Пират, река Дон, проспект Ленина, конь Гордый, сорока Галя.

За каждый правильный ответ выставлялся 1 балл. При этом всё задание оценивалось следующим образом:

- 6-7 баллов – высокий уровень;
- 4-5 балла – средний уровень;
- 1-2 балла – низкий уровень.

Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учениками 1 «А» класса представлены в таблице 1 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 1).

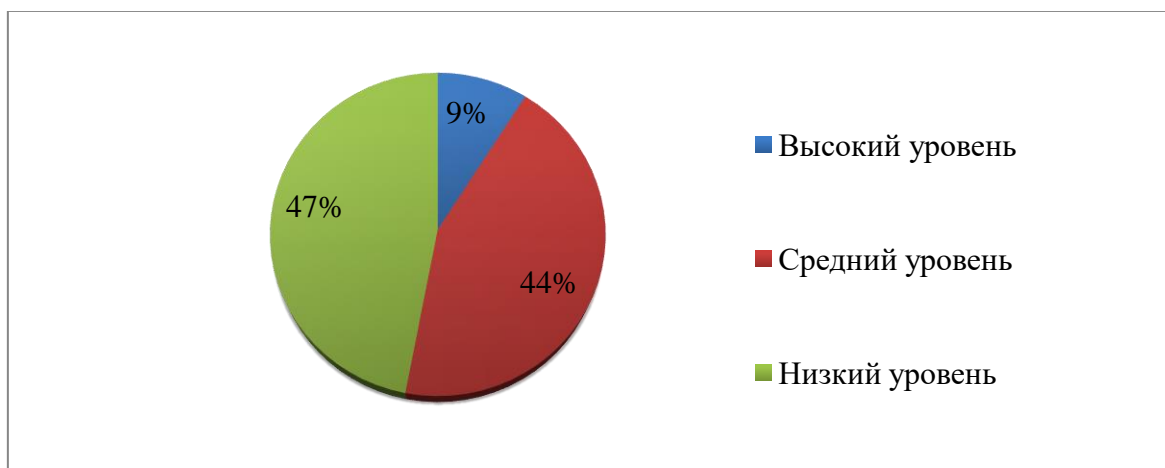


Рис.1. Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учениками 1 «А» класса

Гистограмма на рисунке 1 показывает, что:

- 9% учеников выполнили задание на высоком уровне;
- 44% ученика справились с заданием на среднем уровне,
- 47% учеников показали низкий уровень (см. рис. 1).

При выполнении данного задания ученики допустили следующие ошибки:

А) Книгу про незнайку написал Николай Носов.

Б) Никита всё лето жил у бабушки насти в городе.

В) Книгу про Незнайку Написал николай носов.

Г) Никита всё лето жил у бабушки насти в городе.

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (91 %) выполнили задание на среднем и низком уровнях.

Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учениками 1 «А» класса представлены в таблице 2 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 2).

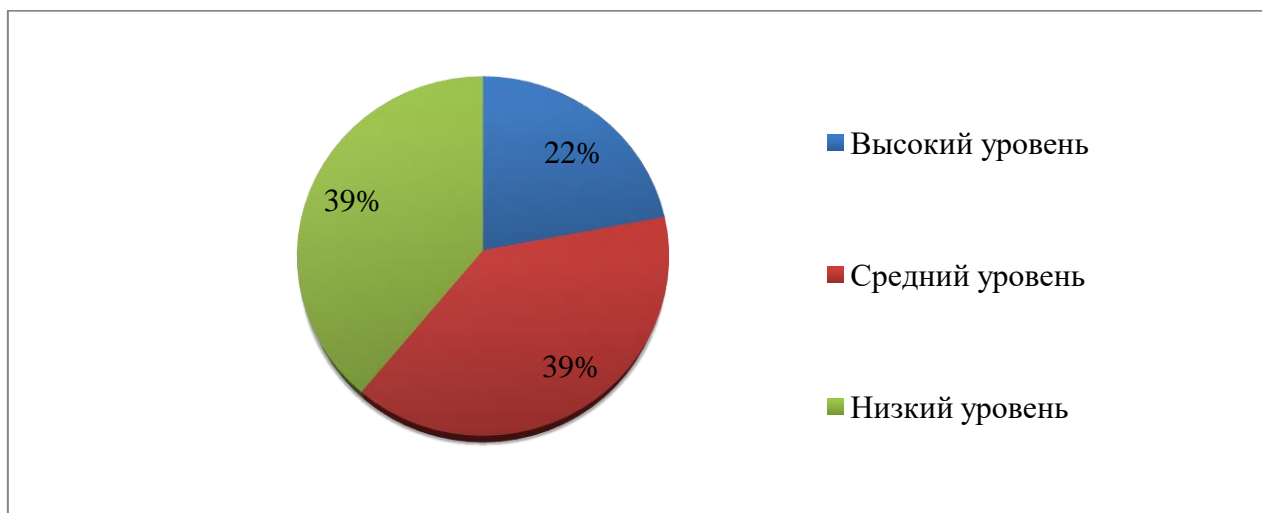


Рис. 2. Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учениками 1 «А» класса

На рисунке 2 видно, что:

- 22% учеников выполнили задания на высоком уровне;
- 39% учеников справились с заданием на среднем уровне;
- 39% учеников на низком уровне (см. рис. 2).

При выполнении задания ученики допустили следующие ошибки:

А) *«Во дворе у деда андрея жили буренка и Бурка и Петя.»*

Б) *«Во дворе у деда Артура жили корова буренка, козёл баська и петух петя.»*

В) *«Во дворе у деда Вити жила корова Зорька и Борька и Петя.»*

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (78%) выполнили задание на среднем и низком уровнях.

Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «А» класса представлены в таблице 3 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 3).

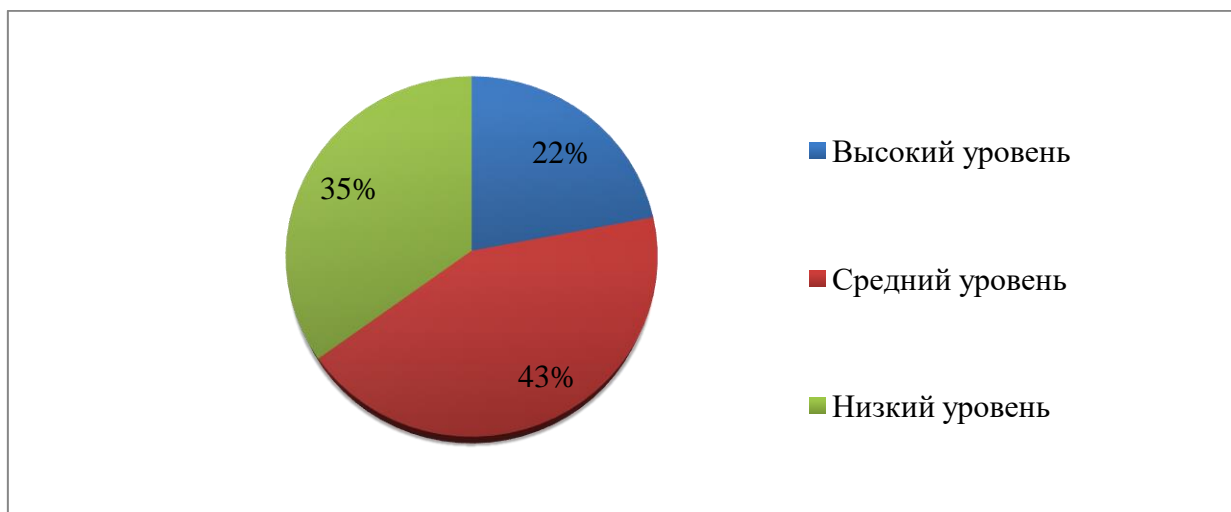


Рис. 3. Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «А» класса

Используя рисунок 3 можно сделать вывод о том, что:

- 22% учеников выполнили задание на высоком уровне;
- 43% ученика - на среднем уровне;

- 35% учеников справились на низком уровне (см. рис. 3).

При выполнении задания, учащиеся допустили следующие ошибки:

А) мальчик Илья, город Минск, собака пират, река Дон, проспект Ленина, конь гордый, сорока галя.

Б) мальчик Илья, город Минск, собака Пират, река Дон, проспект ленина, конь Гордый, сорока галя.

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (78%) выполнили задание на среднем и низком уровнях.

Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учениками 1 «Б» класса представлены в таблице 4 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 4).

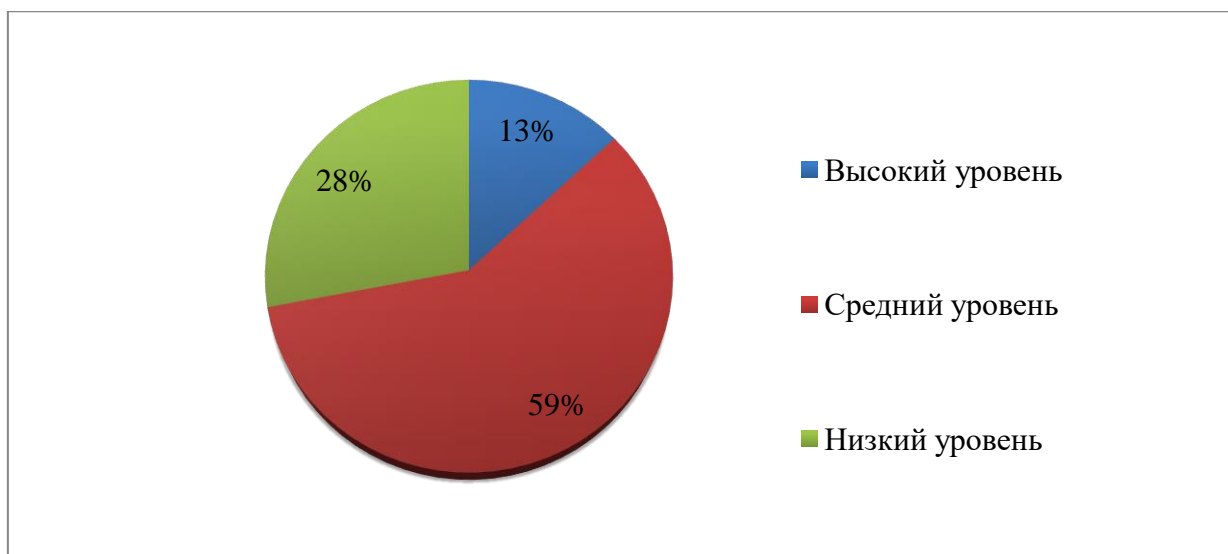


Рис.4. Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учениками 1 «Б» класса

Гистограмма на рисунке 4 показывает, что:

- 13% учеников выполнили задание на высоком уровне;
- 59% учеников справились с заданием на среднем уровне;
- 28% учеников показали низкий уровень (см. рис. 4).

При выполнении задания, учащиеся допустили следующие ошибки:

А) Книгу про Незнайку написал николай носов.

Б) Никита всё лето жил у бабушки Насти в городе.

В) Книгу про незнайку Написалниколай носов.

Г) никита всё лето жил у бабушки Насти в городе.

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (87%) выполнили задания на среднем и низком уровнях.

Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учениками 1 «Б» класса представлены в таблице 5 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 5).

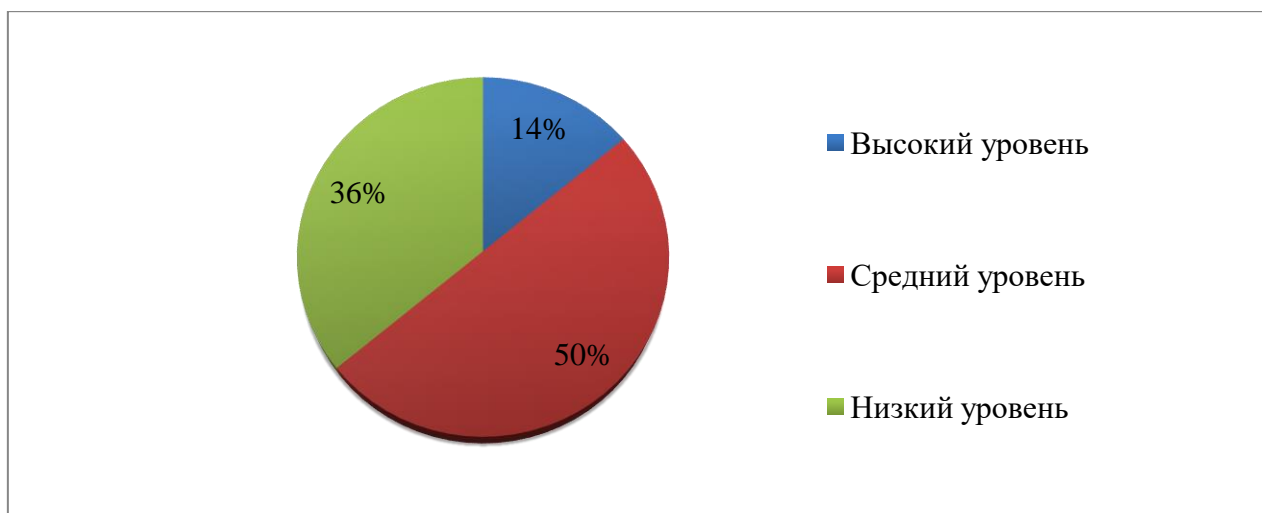


Рис. 5. Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учениками 1«Б» класса

На рисунке 5 видно, что:

- 14% учеников выполнили задания на высоком уровне;
- 50% учеников справились с заданием на среднем уровне;
- 36% учеников показали низкий уровень (см. рис. 5).

При выполнении задания, учащиеся допустили следующие ошибки:

А) «дед Гена жили Марта, Васька, Петька».

Б) «Во дворе у деда сережи жили Корова зоря, Козёл васька и Петух петька».

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (86%) находится на среднем и низком уровнях.

Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «Б» класса представлены в таблице 6 (см. Приложение Б) и гистограмме (см. рис. 6).

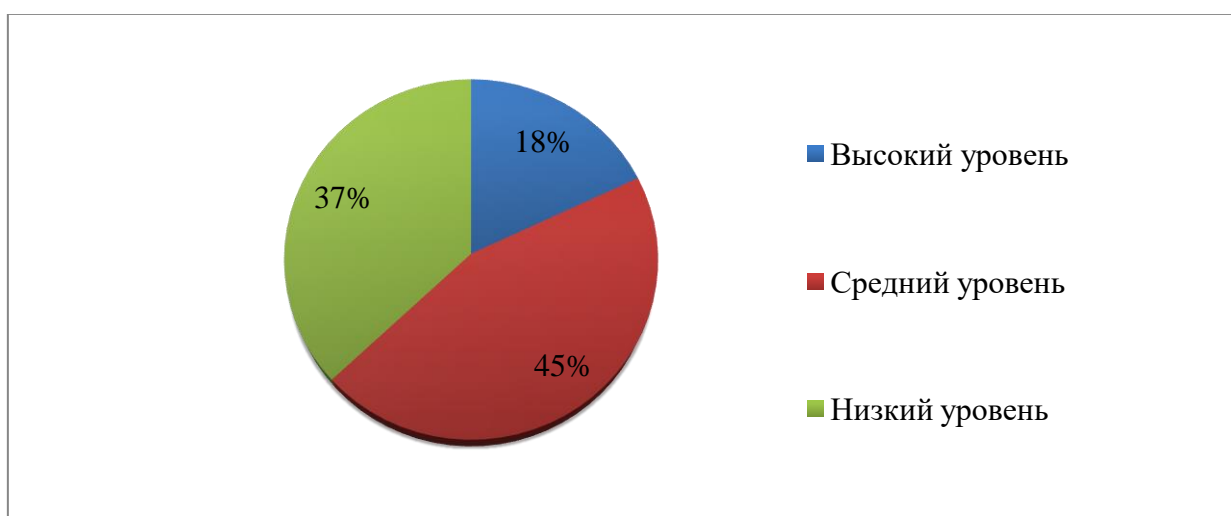


Рис. 6. Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «Б» класса

Используя рисунок 6 можно сделать вывод, что:

- 18% учеников выполнили задания на высоком уровне;
- 45% учеников справились с заданием на среднем уровне;
- 37% учеников показали низкий уровень (см. рис. 6).

При выполнении задания, учащиеся допустили следующие ошибки:

А) мальчик Илья, город Минск, собака Пират, река Дон, проспект Ленина, конь гордый, сорока галя.

Б) мальчик Илья, город Минск, Собака Пират, река Дон, проспект ленина, конь Гордый, сорока Галя.

Полученные нами данные показали, что большинство учащихся (82%) выполнили задание на среднем и низком уровнях.

В таблице 1 представлены результаты выполнения заданий учащимися 1 «А» и 1 «Б» классов (см. Таблицу 1).

Таблица 1 - Результаты выполнения заданий учащимися 1 «А» и 1 «Б» классов

	Количество учащихся (в %), выполнивших задание					
	на высоком уровне		на среднем уровне		на низком уровне	
	1 «А»	1 «Б»	1 «А»	1 «Б»	1 «А»	1 «Б»
Выбери и подчерни нужную букву.	9	13	44	59	47	28
Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички.	22	14	39	50	39	36
Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание.	22	18	43	45	35	37

Таким образом, у первоклассников особое затруднение вызвало задание «Выбери и подчерни нужную букву». При выполнении заданий «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» и «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» также было допущено большое количество ошибок.

Таким образом, результаты констатирующего среза доказали актуальность выбранной темы исследования. Считаем, что с целью формирования орфографической зоркости у младших школьников необходимы специальные упражнения.

§ 3. Формирование орфографической зоркости у младших школьников с помощью комплекса упражнений

Одним из ведущих направлений в начальной школе является работа над формированием орфографического навыка и орфографической зоркости. Сформировать грамотное письмо учащихся – задача трудная, требующая комплексной систематической работы в данном направлении. Довольно часто школьники хорошо усваивают теорию, но страдают от неумения грамотно писать.

По словам Д.Н. Богоявленского, орфографический навык, как и любой другой, – это “автоматизированный компонент сознательной деятельности”. “Сознательная деятельность” осуществляется на основе знания правил и правильного их применения” [12, с.155].

В настоящее время работа учителя по орфографии в основном идет по стандартной схеме: дети сначала учат правило, затем выполняют упражнение. Но практика показывает, что часто дети, знающие правила, не могут свободно писать без ошибок. Одной из главных целей в работе по данному направлению, является стремление научить ребенка безошибочно определить место орфограммы и решать орфографические задачи. Это и служит причиной пристального внимания в обучении орфографии на формирование орфографической зоркости (умение видеть орфограмму в слове). Первоначально, перед учителем стоит задача сформировать у детей орфографическую зоркость и на этой основе начинается работа над более сложным явлением – умением находить орфограмму в слове на слух.

Развитие орфографической зоркости – процесс постепенный, требующий систематической работы по выполнению разнообразных упражнений.

Правописание большой буквы в именах людей, кличках животных, географических названиях – традиционная для начальной школы тема.

Достаточно часто учителя не считают ее трудной и уделяют ей недостаточно внимания. Одной из причин этого является малое количество упражнений, направленных на изучения данной орфограммы в современных учебниках. В связи с этим учителю приходится самостоятельно разрабатывать комплекс упражнений для работы по указанной теме.

Стоит отметить, что ошибка на правописание большой буквы в именах собственных встречается в работах учеников значительно реже, чем на правописание других изученных орфограмм. Данный факт легко объяснить: слова, обозначающие собственные имена, используются в письменной речи намного реже, чем, например, слова с проверяемой безударной гласной в корне слова. Однако это не позволяет сделать обозначенную тему совсем уж легкой для усвоения. Типичными остаются весьма специфические трудности. Каждому учителю, например, первоклассников, известны ошибки такого типа: Собака Пират или Город минск и т.п.

В лингвистической науке исследованию собственных имен посвящен специальный ее раздел – **ономастика**.

Изучение лингвистических основ ономастики и орфографии прописных букв позволяет сформулировать конкретные методические выводы.

1. Имена собственные чаще всего являются существительными. Значит, имена собственные нужно изучать, прежде всего, в рамках изучения имени существительного.

2. Собственные имена присваиваются конкретным предметам, которые существуют как индивидуальные.

3. Каждое собственное имя имеет связь с конкретной группой нарицательных имен. Поэтому школьники должны, прежде всего, получить представление о разрядах таких слов, для того чтобы, с одной стороны, научиться выделять собственное имя из определенного класса, с другой стороны – научиться вводить каждое вновь встречающееся имя собственное в определенный класс однотипных предметов.

В традициях школьного преподавания в начальной школе не всегда вводятся определения понятий имена существительные собственные и нарицательные.

Практика первоначального обучения едва ли не с первых дней пребывания ребенка в школе требует практического владения учащимися способом выделения собственных имен на письме при помощи заглавной буквы. В этом случае можно отметить важное противоречие: практика письма и практического употребления орфографического правила предшествует изучению грамматических основ правописания.

Уже в период обучения грамоте школьники знакомятся с заглавными и строчными буквами, с их функциями в письменной речи учащихся. Школьники необходимо научиться обозначать заглавной буквой не только первое слово предложения, но и имена, клички животных и т.д.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, результатов проведенного констатирующего среза позволил разработать комплекс упражнений, нацеленный на выявление особенностей орфографической зоркости у младших школьников. В процессе создания комплекса учитывались ошибки, допущенные первоклассниками в заданиях констатирующего среза. Комплекс упражнений рассматривается как «совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения» [5, с.209]. Сформировать умение видеть орфограмму в слове позволяет комплекс упражнений, работу над которым необходимо проводить целенаправленно, систематически. Только лишь при соблюдении данных условий, мы можем говорить о достижении положительного результата.

Для развития у детей орфографической зоркости упражнения необходимо расположить в определённой последовательности, на которую влияет уровень сложности и степень самостоятельности школьника при выполнении задания. Так, например, задания творческого характера обладают

большой эффективностью по сравнению с заданиями, направленными на отработку развития орфографической зоркости.

Сформированный комплекс состоит из упражнений трех типов (*Приложение В*).

Первый тип упражнений «Знакомство с орфограммой» направлен на формирование умения видеть орфограмму, выделять имя собственное в письменной речи. Второй тип упражнений «Выбери верное написание» - помогает отработать умение видеть орфограмму, позволяет учащимся самостоятельно применять полученные знания. Третий тип упражнений «Напиши правильно» – упражнения творческого характера, самостоятельный подбор учащимся слова на данную орфограмму.

Работу с **упражнениями** «Знакомство с орфограммой» возможно организовать следующим образом.

Учитель: Прочитайте предложение, написанное на доске.

Бабушка Дарья внучке Дарьюшке вышивала кармашки на платице.

Учитель: Какие слова написаны с большой буквы?

Предполагаемый ответ детей: Бабушка, Дарья, Дарьюшке.

Учитель: Почему эти слова написаны с заглавной буквы?

Дети: Слово Бабушка написано с большой буквы, потому что оно стоит в начале предложения. Дарья - это имя бабушки, а имена людей пишутся с большой букву. Дарьюшка – это имя внучки.

Учитель: прочтите предложение ещё раз.

После этого учитель стирает предложение с доски и предлагает учащимся записать его в тетради по памяти, подчеркнув большую букву в именах собственных.

Навыки грамотного письма формируются лишь на этапе закрепления, повторения изученной орфограммы. Наиболее эффективным способом работы на этом этапе является выполнение разноуровневых заданий. Данные задания предлагаются учащимся на индивидуальных карточках, каждая из которых

содержит различный материал, но направленный на закрепление одной орфограммы. В зависимости от поставленной на уроке учителем цели, возможна работа по карточкам в парах (закрепление орфограммы) или индивидуально (отработка орфограммы). Работа по такому направлению помогает наиболее точно увидеть полную картину усвоения учащимися изучаемой орфограммы. Также эта работа экономит время на уроке и дисциплинирует детей.

Работу по индивидуальным карточкам удобнее будет организовать на основе заданий второго типа «Выбери верное написание».

Примером задания является:

Спиши, вставляя большую букву.

- в женские имена: льга, юдмила, ветлана;
- в мужские имена: ергей, икита, ладимир;
- в названия рек: он, ама, непр;
- в названия городов: осква, моленск, верь.

• **Подчеркни большую букву одной чертой.**

Данное задание позволяет детям применить имеющиеся у них знания по заданной теме. При наличии ошибок можно провести беседу, разъясняющую правильное написание слов. Данное задание можно дополнить вопросами, что позволит развить речь учащихся. Например, учитель может предложить детям составить предложения с использованием этих слов. Так же возможно усложнить это задание и составить небольшой текст (2-3 предложения) используя слова из карточки.

Упражнения «Выбери верное написание», также возможно использовать для работы в парах. Примером такой работы может послужить следующее задание. На парте лежит распечатанная карточка.

Прочитай текст.

Гусь по кличке (О,о)рёл щипал кусты (Р,р)озы. Коза по имени (Р,р)оза дружила с овцой по имени (М,м)айка. Обе они не любили есть колючки. Ёжик

по кличке (К,к)олучка носил голубую (М,м)айку. Ястреб дружил с (О,о)рлом по кличке (В,в)етер и подшучивал над гусём по кличке (О,о)рёл.

Учитель предлагает детям в парах выбрать букву, которую необходимо писать в каждом слове. При этом дети устно объясняют друг другу в паре почему необходимо писать именно эту букву. Возможно предложить детям выписать название каждого животного вместе с его кличкой по образцу и подчеркнуть заглавную букву.

Образец: Гусь по клике Орёл, коза ...

Данное упражнение можно усложнить, предложив детям записать эти предложение под диктовку учителя. Такой вариант работ позволит поверить умение детей не только видеть орфограмму в слове, но и слышать её.

Для развития орфографической зоркости на данную орфограмму целесообразно применять выборочный диктант. При этом средством может являться упражнение «Выбери верное написание».

Выпиши слова, которые всегда пишутся с большой буквы. Объясни свой выбор.

Андрей. Город. Бурёнка. Собака. Корова. Москва. Шишкин. Ученик. Мухтар. Художник. Река. Берёза.

Учитель диктует обучающимся цепочку слов, их задача выписать имена собственные. Затем можно устно озвучить причину, по которой это слово пишется с заглавной буквы.

Андрей – имя человека. Бурёнка – кличка коровы. Москва – город, столица России, Шишкин – фамилия, Мухтар – кличка собаки.

Необходимо ежедневно в течении 5 минут проводить работу на повторение изученной темы. Например, при закреплении орфограммы «Большая буква в именах собственных» возможно организовать работу по следующему плану:

- в понедельник: ученики записывают 10 слов на данную орфограмму с объяснением;

- во вторник: эти же слова, но под диктовку, без объяснения, при проверке и выписываются слова, где были допущены ошибки;
- в среду: записывают слова, где были допущены ошибки и новые слова;
- в четверг: небольшой диктант, насыщенный словами с большой буквой в именах собственных. При проверке данной работы, вновь выписываются ошибки;
- в пятницу: ученики пишут новый диктант, содержащий слова в которых была допущена ошибка в четверг.

Если ученики допускают ошибки, значит на следующей неделе, необходимо повторить работу по данному плану.

Упражнения третьего типа «Напиши правильно» позволяют определить уровень овладения орфограммой, умение учащегося использовать имена собственные в письменной и устной речи. Кроме того, они дают возможность развивать речь учащихся.

Упражнения типа «Напиши правильно», в свою очередь можно разделить по трем уровням сложности:

- I уровень - легкие (предполагают умение самостоятельно подбирать слова с необходимой орфограммой);
- II уровень – сложные (предполагают умение составлять связный текст из нескольких предложений, используя при этом имена собственные).

Начинать работу следует с задания:

Запиши в алфавитном порядке названия городов и посёлков вашей области или района. Подчеркни большую букву одной чертой. У кого получилось больше слов?

Данное задание не требует от ребенка приложения большого труда, так как ему необходимо написать отдельные слова. Это задание относится к уровню сложности – легкие.

На какой улице живут твои родные и друзья?

На какой улице находится твоя школа?

Придумай название улицы в новом районе города.

Такое задание требует от ребенка умения самостоятельно стоять высказывания. Составлять и записывать целые предложения. Заданий подобного типа великое множество, они помогают учителю решать на уроке сразу несколько задач:

1. развитие орфографической зоркости;
2. развитие связной устной и письменной речи;
3. развитие умения строить предложения;
4. закрепление умения оформлять предложения на письме.

После работы с упражнениями I уровня, можно предложить детям задания II уровня – сложные. Упражнения это типа требуют от ребенка умения составлять связный текст из нескольких предложений, используя при этом имена собственные.

Рассмотри картинку.



Придумай имена героям, кличку котёнку. Составь и запиши маленький текст (3-5 предложений).

Предполагаем, что систематическое использование указанных выше упражнений, помогают сформировать у обучающихся орфографическую зоркость. Данный комплекс упражнений апробирован в школе. Результаты контрольных работ позволяют сделать вывод, что данный комплекс упражнений является результативным.

Выводы ко второй главе

1. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала. Зрительное восприятие осуществляется в ходе зрительного, объяснительного диктантов, письма по памяти, выборочного списывания, графического выделения орфограмм, анализа заданий и текста упражнений, корректировки письма. Слуховое восприятие происходит при проведении выборочного, предупредительного диктантов, при использовании сигнальных карточек. Для речедвигательного восприятия и запоминания особое значение приобретает орфографическое проговаривание. Рукодвигательное восприятие имеет место при письменном выполнении всех упражнений. Общеизвестным является положение о том, что наибольший эффект для выработки орфографической зоркости дает комбинированное восприятие и запоминание, которые возможны в процессе комментированного письма, звукобуквенного и орфографического разбора. Предложенные упражнения обеспечивают сочетание фронтального, группового и индивидуального способов организации обучения.

2. Исследование актуального уровня сформированности орфографической зоркости у первоклассников показало, что в обеих группах испытуемых преобладает низкий уровень развития орфографической зоркости. Работу по развитию орфографической зоркости важно начинать в период обучения грамоте, когда ведётся аналитико-синтетическая работа над слогом и словом, развивается фонематический слух и умение заменять фонемы соответствующими буквами.

3. Анализ психолого-педагогической, методической литературы по теме исследования, результатов проведенного констатирующего среза позволил разработать комплекс упражнений, нацеленный на выявление особенностей орфографической зоркости у младших школьников. В процессе

создания комплекса учитывались ошибки, допущенные первоклассниками в заданиях констатирующего среза. Для развития у детей орфографической зоркости упражнения необходимо расположить в определённой последовательности, на которую влияет уровень сложности и степень самостоятельности школьника при выполнении задания. Так, например, задания творческого характера обладают большей эффективностью по сравнению с заданиями, направленными на отработку развития орфографической зоркости. Сформированный комплекс состоит из упражнений трех типов. Первый тип упражнений направлен на формирование умения видеть орфограмму, выделять имя собственное в письменной речи. Второй тип - отработка умения видеть орфограмму, позволяет учащимся самостоятельно применять полученные знания. Третий тип – упражнения, позволяющие учащемуся самостоятельно подобрать слово на данную орфограмму. Упражнения третьего типа возможно классифицировать на 2 уровня сложности по степени самостоятельности деятельности учащегося.

В данной главе рассмотрены методические основы развития и формирования орфографической зоркости у младших школьников.

Заключение

Проблема орфографической зоркости – одна из центральных проблем методики обучения русскому языку. Данное понятие стало известно миру благодаря труду известного ученого и методиста второй половины XIX века В.П. Шереметьевского. И с того времени эта проблема стала актуальной, ей занимаются ученые, психологи, методисты, они признают важность орфографической зоркости для полноценного формирования орфографического навыка. Большое количество исследований, которые были проведены М. Р. Львовым, В. В. Репкиным и другими учеными, доказали тот факт, что даже отличное знание правил, и правильное их применение не приводит к развитию орфографической зоркости.

Многие ученые подчеркивали важность развития орфографической зоркости и занимались разработками в этой области, но подробно изучили и предложили оригинальное решение этой проблемы теоретики развивающего обучения, П. С. Жедек и В.В. Репкин. Их способ – радикальный: ими была разработана система обучения орфографии, в которой, в отличие от традиционной, был использован фонематический подход. Такой подход способствовал развитию орфографической зоркости, но не охватывал всего многообразия орфограмм русского языка, так как орфограмма в нем трактовалась как слабая позиция фонемы.

Изучив существующую проблему орфографии, мы сделали вывод, что важнейшими орфографическими умениями, обеспечивающими осмысленное отношение к правописанию, являются, умение «видеть» и «слышать» орфограмму при письме и знать, как найти способ ее проверки.

Ведущие специалисты замечают тот факт, что окончательный результат обучения орфографии в большей степени зависит от начального этапа, то есть успешность ребёнка в орфографии зависит от того как развито у него умение обнаруживать орфограммы в словах.

Для того чтобы сформировать у ученика полноценный и прочный

орфографический навык необходимо развитие орфографической зоркости, которая в свою очередь включает в себя умение обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков.

Постепенное развитие навыка орфографической зоркости на основе постоянного выполнения различных упражнений, гарантирует развитие зрительного, моторного, слухового артикуляционного восприятия, а также способствует запоминанию орфографического материала.

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил низкий уровень орфографической зоркости у учащихся первых классов.

С целью формирования и развития орфографической зоркости был разработан комплекс упражнений. В процессе создания комплекса учитывались ошибки, допущенные первоклассниками в заданиях констатирующего среза. Для развития у детей орфографической зоркости упражнения необходимо расположить в определённой последовательности, на которую влияет уровень сложности и степень самостоятельности школьника при выполнении задания.

Сформированный комплекс состоит из упражнений трех типов. Первый тип упражнений направлен на формирование умения видеть орфограмму. Второй тип - отработка умения, позволяет учащимся самостоятельно применять полученные знания. Третий тип – упражнения, позволяющие учащимся самостоятельно подобрать слово. Упражнения третьего типа возможно классифицировать на 2 уровня сложности по степени самостоятельности деятельности учащегося.

Список использованных источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. / Г.С.Абрамова – М.: Просвещение, 2000. – 624 с.
2. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V-VIII классов / Н.Н. Алгазина. – М.: “Просвещение”, 2011. – 194 с.
3. Андрианова Т. М., Илюхина В. А. Русский язык: Учебник. 2 класс./ И. А. Петрова – М.: 2011 – С. 58-64
4. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач // Педагогический университет «Первое сентября». – 2009, №4. – С. 17.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов Текст. / О.С. Ахманова. — 2-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2012. — 571 с.
6. Баранов М.Т. Ознакомление учащихся 4-го класса с орфограммой// Русский язык в школе. – 1970. №4.
7. Баранов М.Т. Пути совершенствования работы над орфограммой в 4-6 классах// Русский язык в школе. – 1978. №3.
8. Бархин К.Б. Методика русского языка в средней школе / К. Б. Бархин, Е. С. Истрина. – М.: 1995. - 307 с.
9. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения Текст. / В.С. Безрукова. М.: 2014. – 150 с.
10. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости. Работа со слабоуспевающими учениками. // Начальная школа. - 2004 – №3 - с. 35 – 40.
11. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н.Богоявленский // Начальная школа. – 2003 - №4 - С.39
12. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. 2-е изд. Перераб. И доп. М.: 2006. - 299 с.
13. Бодуэн де Куртенэ И.А. Об отношении русского языка письма к русскому языку/ И.А. Бодуэн де Куртенэ – Санкт-Петербург, 2012. - 140 с.

14. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся // Педагогический университет «Первое сентября» –2002. – №1. – С. 90.
15. Бунеев Р.Н. Русский язык: Учебник для 1 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунева. – Серия «Школа- 2000», 2015. - 64 с.
16. Бунеев Р.Н. Русский язык: Учебник для 2 кл. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунева. – Серия «Школа- 2000», 2014. - 176 с.
17. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие / Л.А. Введенская, М. Н. Черкасова. — 11-е изд., испр. И доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 380 с.
18. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус.яз., 1993. – 371с.
19. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма. //Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1991, №2.
20. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Бондаренко С.М. Секреты орфографии. / М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
21. Голуб И.Б. Трудности русской орфографии. Правила, примеры и упражнения в стихах: учебное пособие / И.Б. Голуб. — М. : КНОРУС, 2010. — 144 с.
22. Евсюкова Г.А. «Секреты грамоты» // Начальная школа. – 2001, № 11.
23. Жедек П.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. В двух частях. Программа развивающего обучения. – Томск: «Пеленг», 1992. – 96 с.
24. Жедек П.С. Методика обучения орфографии / Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах // Под ред. М.С.Соловейчик. – М.: Просвещение. 2001. – 306 с.
25. Жедек П.С. Пути перестройки обучения орфографии// Начальная школа. — 1988, № 10.
26. Зеленина Л. М. Русский язык. 1 класс: учеб. для общеобразоват.

- учреждений/ л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова. – М.: Просвещение, - 2011 – С. 48 – 60
27. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. – М.. 1985. – 175 с.
28. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. — М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. — 432 с.
29. Кайдалова А.И., Калинина И.К. Современная русская орфография: //Пособие для вузов. – М. «Высшая школа», 1998. - 272 с.
30. Канакина В. П. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе/ В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – С.122-129
31. Климанова Л. Ф. Русский язык. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с приложением на электронном носителе/ Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева – М.: Просвещение, 2011. – С.21-29
32. Лайло В.В. Развитие памяти и повышение грамотности. – М., Дрофа,2001.
33. Ларионова Л.Г. Изучение темы «Имена существительные собственные и нарицательные» Текст / Л.Г. Ларионова. // Русская словесность. 2003. №3 (61) – С. 44-49.
34. Литвинко Ф.М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие / Ф. М. Литвиненко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.
35. 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. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.
36. Львов, М.Р. Методика развития младших школьников / М.Р. Львов – М., Изд. «Астрель», 2003. – 238 с.
37. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах: пособие для учителя. – М.: Флинта, Наука, 2000. - 208 с.
38. Львова С.И. Русский язык в школе: состояние, проблемы и пути их

- решения Текст / С.И. Львова, О.М. Александрова, Л.М. Рыбченкова // РЯШ. – 2003. - № 4. – С.3-8.
39. Методика преподавания русского языка: Хрестоматия./ Сост. Л. В. Москвин, А.Н. Щукин – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
40. Николаева Е.Л. Психологические основы обучения грамотности Текст / Е.И. Николаева // Русская словесность. — 2008. — №5. С. 12-15.
41. Орфография и русский язык/ Отв. Ред. Ильинская И.С.- М.: Просвещение, 1986. – 135 с.
42. Панов М.В. Занимательная орфография. 2-е изд. / М. В. Панов. — М. : Просвещение, 2010. — 160 с.
43. Парубченко Л.Б. Почему дети делают ошибки и как их научить писать правильно / М., Реал, 2001. - 158 с.
44. Полякова А.В. Русский язык: Учебник. 2 класс. В 2 частях. 2-е изд. / А. В. Полякова. – М.: 2012 – Ч.1 – 144с., Ч.2 – 144с.
45. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М.: Дрофа, 2007. – 187 с.
46. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в начальной школе. – М., 1985. – 205 с.
47. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ» 2001. – 400 с.
48. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка. - 3-е изд. – м.: Айрис-пресс 2002. – 832 с.
49. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия // Вопросы психологии – 1960, №2.
50. Русский язык и 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. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 305 с.

51. Смирнова В.В. Приемы повышения орфографической грамотности // Начальная школа до и после – 2005, №1.
52. Современный русский литературный язык: учеб. пособие /В. Д. Стариченок [и др.]; под. ред. В. Д. Стариченка. – Минск : выш. шк., 2012. – 591 с.
53. Телкова В.А. Шереметьевский В.П. и обучение русскому языку в школе // Ярославский педагогический вестник. – 2009. №4. С. 38-42.
54. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 книгах. – М.: ДРОФА, 2005. - 448 с.
55. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. <http://минобрнауки.рф/документы/922>
56. Фролова Л.А. Организация орфографической деятельности младших школьников по учебникам русского языка Образовательной системы «Школа 2100»// Начальная школа до и после- 2009, №11.
57. Чуракова Н.А. Русский язык [Текст]: 1 класс: Учебник / Н. А. Чуракова. – 3-е изд., испр. – М.: Академкнига/Учебник, 2007. – 96 с.
58. Шереметевский, В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности [1883] / В.П. Шереметевский // Сочинения. – М., 1897. – С.1-34.
59. Шереметьевский В.П. Сочинения – М., 1987. – 353 с.
60. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками /А. Ясова//Начальная школа. –2001. №4

Диагностическая программа.

Критерии	Методики	Уровни		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Умение видеть орфограмму	Задание №1 «Выбери и подчеркни нужную букву»	Верно выбрал и подчеркнул 0-2 буквы.	Верно выбрал и подчеркнул 3-4 буквы.	Верно выбрал и подчеркнул 5-6 букв.
Умение самостоятельно писать слова с орфограммой	Задание №2 «Спиши текст, заменяя картинки словами. Придумай людям имена, а животным клички».	Списал текст и заменил верно 0-1 картинку.	Списал текст и заменил верно 2 картинки.	Списал текст и заменил верно 3-4 картинки.
Умение находить ошибочное написание орфограммы	Задание №3 «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание».	Верно подчеркнул слова и исправил неверное написание в 1-2 словах.	Верно подчеркнул слова и исправил неверное написание в 4-5 словах.	Верно подчеркнул слова и исправил неверное написание в 6-7 словах.

Задание №1 «Выбери и подчеркни нужную букву».

Книгу про (Н,н)езнайку(Н,н)аписал(Н,н)иколай(Н,н)осов.

(Н,н)икита всё лето жил у бабушки (Н,н)асти в городе.

**Задание №2 «Спишите текст, заменяя картинки словами.
Придумайте людям имена, а животным клички».**

Во дворе  ... жили  ... ,  ... и 

Задание №3 «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание».

Мальчик илья, город минск, собака пират, река дон, проспект ленина, конь гордый, сорока галя.

Таблица 1 - Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учащимися 1 «А» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Полина О.	3	Средний
2	Алиса Н.	3	Средний
3	Александра К.	5	Высокий
4	Гунай А.	2	Низкий
5	Жанна Т.	3	Средний
6	Ульяна Б.	4	Средний
7	Дарья О.	4	Средний
8	Юля Г.	0	Низкий
9	Анастасия Т.	5	Высокий
10	Ангелина П.	3	Средний
11	Валерия О.	1	Низкий
12	Вика Л.	0	Низкий
13	Арам В.	1	Низкий
14	Кирилл Г.	3	Средний
15	Матвей В.	2	Низкий
16	Даниил В.	1	Низкий
17	Артём Ю.	0	Низкий
18	Даниил К.	2	Низкий
19	Игорь Б.	0	Низкий
20	Максим Р.	4	Средний
21	Иван П.	1	Низкий
22	Артём В.	3	Средний
23	Александр П.	3	Средний

Таблица 2 - Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учащимися 1 «А» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Полина О.	2	Средний
2	Алиса Н.	2	Средний
3	Александра К.	4	Высокий
4	Гунай А.	1	Низкий
5	Жанна Т.	2	Средний
6	Ульяна Б.	2	Средний
7	Дарья О.	3	Высокий
8	Юля Г.	0	Низкий
9	Анастасия Т.	4	Высокий
10	Ангелина П.	2	Средний
11	Валерия О.	2	Средний
12	Вика Л.	1	Низкий
13	Арам В.	0	Низкий
14	Кирилл Г.	3	Высокий
15	Матвей В.	0	Низкий
16	Даниил В.	1	Низкий
17	Артём Ю.	0	Низкий
18	Даниил К.	2	Средний
19	Игорь Б.	2	Средний
20	Максим Р.	4	Высокий
21	Иван П.	1	Низкий
22	Артём В.	1	Низкий
23	Александр П.	2	Средний

Таблица 3 - Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «А» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Полина О.	6	Высокий
2	Алиса Н.	7	Высокий
3	Александра К.	4	Средний
4	Гунай А.	2	Низкий
5	Жанна Т.	5	Средний
6	Ульяна Б.	7	Высокий
7	Дарья О.	6	Высокий
8	Юля Г.	1	Низкий
9	Анастасия Т.	4	Средний
10	Ангелина П.	2	Низкий
11	Валерия О.	1	Низкий
12	Вика Л.	3	Средний
13	Арам В.	4	Средний
14	Кирилл Г.	3	Средний
15	Матвей В.	3	Средний
16	Даниил В.	0	Низкий
17	Артём Ю.	0	Низкий
18	Даниил К.	6	Высокий
19	Игорь Б.	4	Средний
20	Максим Р.	1	Низкий
21	Иван П.	3	Средний
22	Артём В.	4	Средний
23	Александр П.	0	Низкий

Таблица 4 - Результаты выполнения задания «Выбери и подчеркни нужную букву» учащимися 1 «Б» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Вика М.	4	Средний
2	Ника К.	2	Низкий
3	Катя З.	4	Средний
4	Настя Р.	3	Средний
5	Таисия О.	4	Средний
6	Ольга С.	3	Средний
7	Кира Н.	3	Средний
8	Алина М.	6	Высокий
9	Злата С.	3	Средний
10	Лиза С.	0	Низкий
11	Александра Г.	4	Средний
12	Арсений Б.	2	Низкий
13	Миша К.	3	Средний
14	Архип С.	0	Низкий
15	Артем М.	4	Средний
16	Ярослав С.	1	Низкий
17	Тимофей И.	5	Высокий
18	Максим Б.	3	Средний
19	Андрей К.	1	Низкий
20	Леон И.	4	Средний
21	Максим П.	3	Средний
22	Артем В.	6	Высокий

Таблица 5 - Результаты выполнения задания «Спишите текст, заменяя картинки словами. Придумайте людям имена, а животным клички» учащимися 1 «Б» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Вика М.	1	Низкий
2	Ника К.	2	Средний
3	Катя З.	2	Средний
4	Настя Р.	1	Низкий
5	Таисия О.	3	Высокий
6	Ольга С.	2	Средний
7	Кира Н.	2	Средний
8	Алина М.	4	Высокий
9	Злата С.	1	Низкий
10	Лиза С.	2	Средний
11	Александра Г.	4	Высокий
12	Арсений Б.	2	Средний
13	Миша К.	2	Средний
14	Архип С.	0	Низкий
15	Артем М.	1	Низкий
16	Ярослав С.	2	Средний
17	Тимофей И.	1	Низкий
18	Максим Б.	2	Средний
19	Андрей К.	1	Низкий
20	Леон И.	2	Средний
21	Максим П.	2	Средний
22	Артем В.	1	Низкий

Таблица 6 - Результаты выполнения задания «Подчеркни слова, которые пишутся с большой буквы. Исправь неверное написание» учениками 1 «Б» класса

№	И. Ф.	Количество баллов	Уровень
1	Вика М.	4	Средний
2	Ника К.	7	Высокий
3	Катя З.	4	Средний
4	Настя Р.	4	Средний
5	Таисия О.	4	Средний
6	Ольга С.	5	Средний
7	Кира Н.	1	Низкий
8	Алина М.	6	Высокий
9	Злата С.	1	Низкий
10	Лиза С.	4	Средний
11	Александра Г.	1	Низкий
12	Арсений Б.	2	Низкий
13	Миша К.	6	Высокий
14	Архип С.	5	Средний
15	Артем М.	4	Средний
16	Ярослав С.	4	Средний
17	Тимофей И.	2	Низкий
18	Максим Б.	7	Высокий
19	Андрей К.	1	Низкий
20	Леон И.	2	Низкий
21	Максим П.	4	Средний
22	Артем В.	1	Низкий

Комплекс упражнений направленный на формирование орфографической зоркости у младших школьников (на примере орфограммы «Большая буква в именах собственных»).

Упражнения I типа «Знакомство с орфограммой»:

1. Прочитай предложение:

Бабушка Дарья внучке Дарьюшке вышивала кармашки на платянце.

- **Какие слова написаны с большой буквы? Почему?**
- **Подчеркни большую букву.**
- **Напиши по памяти.**

2. Спиши текст. Подчеркни большую букву одной чертой.

Ранним апрельским утром его имя узнал весь мир. Юрий Алексеевич Гагарин стал первым космонавтом планеты.

- **Как тебя будут называть, когда ты станешь взрослым? Представь соседу по парте.**

3. Составь предложение из данных слов. Запиши его.

Слава, набрал, рыжиков, корзину, Рыжиков.

- **Что интересного ты заметил? Подчеркни большую букву.**

4. Прочитай имена.

Людмила, Марианна, Антонина, Марина.

- **Найди в низ другие имена и выпиши их. Подчеркни большую букву.**

5. Знаешь ли ты, как зовут известных русских писателей? Назови их по имени отчеству.

Пушкин	Иван	Сергеевич
Крылов	Лев	Андреевич
Толстой	Александр	Николаевич

- Закончи предложение «Сказку о рыбаке и рыбке» написал

6. Прочитай фамилии детей, которые занимаются в кружке бальных танцев. Запиши фамилии в алфавитном порядке.

Машин, Дёмина, Кашина, Ягодин, Антонов, Ершов, Шишкина, Щукин, Жигалова, Гришина, Борисов, Совков, Воронина, Паршина.

- Подчеркни большую букву одной чертой.

7. Прочитай. Когда так говорят?

У лодыря Егорки всегда отговорки.

Язык до Киева доведёт.

Яков, Яков! Не все бы ты якал!

- Объясни написание заглавной буквы в словах. Спиши поговорки. Подчеркни большую букву.

8. Прочитай клички животных.

Полкан, Васька, Пушок, Тузик, Барсик, Бобик, Дружок, Мурзик.

- Спиши сначала клички собак, а затем клички кошек. Подчеркни заглавную букву одной чертой.

Упражнения II типа «Выбери верное написание»:

1. Подумай, какую букву нужно вставить, чтобы получились имена людей.

	Д	И	К		
	Д	У	А	Р	Д
	Л	Л	А		
	Л	Ь	З	А	
	М	М	А		

- Как пишутся имена людей?
 - Спиши имена.
 - Подчеркни первую букву в слове.
2. Прочитай. Какие буквы ты напишешь на месте пропусков? Почему?

- Спиши. Подчеркни большую букву в словах.

Книгу про езнайку аписал иколай осов.

икита всё лето жил у бабушки асти в овгороде.

- Проверь написанное.
3. Спиши, вставляя большую букву.

➤ в женские имена: льга, юдмила, ветлана;

➤ в мужские имена: ергей, икита, ладимир;

➤ в названия рек: он, ама, непр;

➤ в названия городов: осква, моленск, верь.

- Подчеркни большую букву одной четой.
4. Прочитай текст. Что обозначают слова, написанные с большой буквы?

Моя семья живет в городе Туле. Летом мы гостим у бабушки в деревне

Сосновке. Она расположена на берегу реки Оки. Эти места очень красивы!

- Выпиши из текста названия города, деревни и реки:

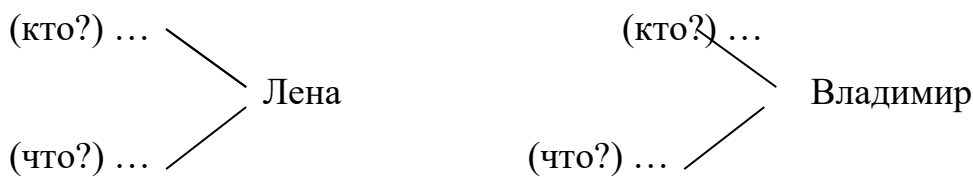
город, деревня, река

5. Прочитай. Почему слова, которые звучат одинаково, написаны по-разному – с большой и с маленькой буквы?

- Составь и запиши сочетания слов. Подчеркни большую букву.

зелёный		Огонёк	
конь		огонёк	
белый		пушок	
кот		Пушок	
	коза		белка
	пушистая		Белка
	попугай		Петрушка
	зелёная		петрушка
плюшевый		Мишка	
друг		мишка	
щенок		снежок	
первый		Снежок	
	грибок		Рыжик
	собака		рыжик

6. Узнай какие два значения имеет каждое слово.



- Запиши полученные пары слов.

7. Выпиши слова, которые всегда пишутся с большой буквы.

Объясни свой выбор.

Андрей. Город. Бурёнка. Собака. Корова. Москва. Шишкин. Ученик. Мухтар.
Художник. Река. Берёза.

8. Прочитай текст. Устно объясни написание каждого случая.

Гусь по кличке (О,о)рёл щипал кусты (Р,р)озы. Коза по имени (Р,р)оза дружила с овцой по имени (М,м)айка. Обе они не любили есть колючки. Ёжик по кличке (К,к)олючка носил голубую (М,м)айку. Ястреб дружил с (О,о)рлом по кличке (В,в)етер и подшучивал над гусём по кличке (О,о)рёл.

- **Запиши название каждого животного вместе с его кличкой по образцу.**

Образец: Гусь по клике Орёл, коза ...

- **Подчеркни заглавную букву одной чертой.**

Упражнения III типа «Напиши правильно»:

I уровень сложности:

- 1. Запиши в один столбик имена девочек вашего класса по алфавиту, а в другой столбик - имена мальчиков по алфавиту.**
 - **Как ты напишешь имена?**
 - **Подчеркни большую букву одной чертой.**

- 2. Запиши в алфавитном порядке названия городов и посёлков вашей области или района. Подчеркни большую букву одной чертой. У кого получилось больше слов?**

- 3. Самодиктант.**
 - **Помнишь игру в мяч "Я знаю пять имен девочек. Каждый удар мяча соответствует или одному имени, или одной фамилии, или названию одного города и т.д.**
 - **Поиграй с соседом по парте! Пусть каждый из вас запишет по три женских имени, три мужских, три фамилии, названия трех городов, трёх рек или озер.**
 - **Не забудь подчеркнуть большую букву одной чертой!**
 - **Есть ли совпадения в ваших записях?**

- 4. На какой улице живут твои родные и друзья?
На какой улице находится твоя школа?
Придумай название улицы в новом районе города.**

Уровень сложности:

1. Рассмотрите картинку.



Придумай имена героям, кличку котёнку. Составь и запиши маленький текст (3-5 предложений).

2. Рассмотрите рисунок.



- **Что изобразил художник на рисунке? Где находятся ребята? Подбери имена детям и клички животным. Расскажи, что каждый из них делает.**
- **Составь по рисунку рассказ. Озаглавь его.**
- **Напиши несколько предложений из составленного рассказа. Подчеркни большую букву.**

3. Творческий самодиктант с подготовкой.

- **Прочитай. Вместо точек вставь нужные имена, отчества, фамилии, названия города или деревни, улицы.**

Меня зовут А моих родителей ... и

Мы живём в ... на улице

Ещё у меня есть брат (сестра)

- **С какой буквы (большой или малой) ты их напишешь?**
- **Запиши их в тетрадь.**
- **Прочитай остальные слова в предложениях по слогам, запомни.**
- **Проверь по книге, верно ли ты запомнил текст.**
- **Закрой книгу и запиши предложения по памяти.**