

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы использования мнемотехнических приемов при изучении орфографии в начальной школе	
§1. Психолого-педагогическая характеристика формирования орфографического навыка младших школьников.....	6
§2. Принципы русской орфографии.....	14
§3. Основные направления изучения орфографии в начальной школе	20
§4. Мнемотехнические приемы как способ усвоения научного материала.....	27
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	40
ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по определению актуального уровня развития орфографических умений младших школьников	
§1. Актуальный уровень развития орфографических умений младших школьников.....	41
§2. Программа по совершенствованию орфографических умений на основе использования мнемотехнических приемов.....	49
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	69

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед начальной школой в соответствии с ФГОС, принадлежит изучению русского языка. Русский язык является для младших школьников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей. Проблема формирования орфографического навыка в начальных классах является одной из ведущих в курсе русского языка. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике орфографии, учить младших школьников правописанию достаточно сложно.

Связано это и со сложностью самой орфографической системы русского языка, и с тем, что некоторые правила орфографии сложно логически объяснить. И вот здесь на помощь приходят мнемотехнические приемы.

Использование приёмов мнемотехники на уроках русского языка позволяет обеспечить высокий уровень запоминания орфограмм в словах, написание которых не проверяется правилами. Изучаемая орфограмма превращается детьми в знакомый образ, связанный с лексическим значением слова. Мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей.

Данной теме посвящены работы Т.И. Брагиной, И.В. Андреевой, Л.В. Омельченко, М.Б. Успенского. Кроме того, такие исследователи, как В.В. Агафонов, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко и т.д. в своих исследованиях представили подробное описание мнемотехнических приемов, цели и значимость их использования.

Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно

считается не запоминаемой: сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и числовых сведений, орфографические правила.

Использование мнемонических приемов на уроках создает атмосферу увлеченности, делает интересным самый трудный материал. Всегда можно отыскать что-то интересное и увлекательное в жизни, а тем более в русском языке. Нужно только найти его и подать детям, что подтолкнет и их самих к подобным находкам и открытиям.

Тема работы: Приемы мнемотехники как средство совершенствования орфографических умений младших школьников

Цель: составление программы использования мнемотехнических приемов при изучении орфографии на уроках русского языка в начальной школе.

Объект: совершенствование орфографических умений с использованием мнемотехнических приемов.

Предмет: упражнения, направленные на совершенствование орфографических умений младших школьников с использованием мнемотехнических приемов.

Задачи:

1. Дать анализ теоретической литературы по теме исследования;
2. Проанализировать материал учебников русского языка для начальной школы с целью выяснения целесообразности использования мнемотехнических приемов при изучении орфограмм.
3. Составить и апробировать программу диагностики актуального уровня сформированности орфографических умений учащихся 1 класса;
4. Определить критерии оценки уровня развития орфографических умений младших школьников;
5. Дать количественный и качественный анализ актуального уровня орфографических умений младших школьников;

6. Разработать комплекс упражнений, направленный на отработку орфографических умений, с использованием приемов мнемотехники.

Методы:

- 1) анализ литературы по проблеме исследования;
- 2) эксперимент,
- 3) статистический (количественный и качественный анализ результатов), описательный.

Гипотеза – актуальный уровень орфографических умений младших школьников находится на среднем уровне

Курсовая работа состоит из введения, опытно-экспериментальной главы, программы по совершенствованию орфографических умений, заключения и списка литературы.

ГЛАВА I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

§1. Психолого-педагогическая характеристика формирования орфографического навыка младших школьников

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс, поэтому в школьном курсе орфографии русского языка формированию орфографического навыка отводится значительное место. Можно говорить даже об усиленной роли, которую играет орфография в школьном курсе, где усилия учителя направлены не столько на формирование у учащихся целостной картины такого сложнейшего феномена, как язык, сколько на работу по формированию практических навыков. Орфография является самостоятельным разделом науки о языке, но, в отличие от других разделов, она по традиции изучается рассредоточено: орфографические понятия и правила распределены по другим разделам и включены во все разделы как в начальной школе, так и в основной школе. [Литневская, Багрянцева, 2006, с. 477].

Одной из важнейших задач обучения русскому языку в начальной школе является формирование у учащихся навыка грамотного письма. В свою очередь, решение данной задачи невозможно без наличия у школьников хорошо развитой орфографической зоркости, т.е. умения обнаружить орфограмму и соотнести ее с соответствующим орфографическим правилом.

Формирование орфографической зоркости требует больших усилий со стороны педагога и больших временных затрат. Исследования ученых показывают, что результативность проделанной работы в обозначенном направлении дает довольно скромные результаты: орфографической зоркостью овладевают от 20 до 60 % учащихся начальной школы. Соответственно на таком же уровне находится сформированность орфографического навыка младших школьников. [Львов, 2002, с. 253].

Что же называется навыком?

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

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т.е. является целью деятельности. [Леонтьев, 1974, с. 18].

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

М.С. Соловейчик приводит доказательства формирования навыка из другой области. Навык ходьбы осваивают без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показания, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы.

То же следует сказать о методах совершенствования навыков правописания. Нельзя забывать о возможности его становления на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного

учителя, при примерно одинаковом уровне развития – дети достигают разных результатов. [Соловейчик, 2001, с. 137].

Два пути овладения навыками давно описаны в литературе сторонниками грамматического и антиграмматического направления в методике обучения правописанию. Одним из безусловных достижений педагогической науки является безоговорочное признание положения, согласно которому наилучшие условия для обучения правописанию создаются тогда, когда вначале это действие складывается как полностью осознаваемое. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленскому, С.А. Жуйкову, а также учёным-методистам А.М. Пешковскому, А.Н. Гвоздеву, С.Н. Рождественскому и другим.

Проблема грамотного письма с давних пор волновала умы многих отечественных ученых. Они выделяли разные причины, и прежде всего психологические факторы, от которых в существенной степени зависит успех формирования грамотного письма. Так, Ф.И. Буслаев, заложивший в 40–50 е годы XIX столетия психологические основы усвоения родного языка в начальной школе, считал важнейшим условием правильного усвоения грамматики и орфографии сочетание изучения лингвистики с параллельным развитием мышления и речи учащихся. Федор Иванович подчеркивал, что необходимо «постигнуть законы мысли, чтобы уразуметь язык». В связи с этим, уточнял он, полезно упражнять детей в определении логических категорий, учить их мышлению на основе лингвистического материала и во время его изучения. [Буслаев, 1992, с. 30].

И.И. Срезневский считал чрезвычайно важным развивать мышление и речь ребенка посредством осмысленного изучения явлений языка и письма (а не путем заучивания правил и определений). «И все работы во время уроков, — утверждал он, — должны состоять в постоянных упражнениях наблюдательности, внимательности и смысленности, обращенных на родной язык». [Срезневский, 1996, с. 125]. Эту мысль ученого Н.С. Рождественский

считал вкладом в золотой фонд передовой методики обучения родному языку. [Бунаков, 1953, с. 50]. И.И. Срезневский в своих трудах неоднократно отмечал зависимость качества письменной речи от степени развития устной. Он советовал по мере развития у детей навыка письма «никогда не переставать упражнять их в изложении устном». [Срезневский, 1996, с. 137].

Основатель отечественной начальной школы К.Д. Ушинский подчеркивал, что орфографический навык должен основываться на знании грамматики и орфографических правил и опираться на работу мысли, на усвоение необходимых закономерностей. В обучении орфографии он придавал большое значение работе памяти «рассудочной и механической», овладению детьми приемами логического мышления, внесению в элементарные упражнения посильных трудностей и усложнений, дисциплинирующих внимание, наблюдательность, сообразительность. [Ушинский, 1988, с. 11].

Известный педагог второй половины XIX в., один из последователей К.Д. Ушинского, Ф.И. Бунаков, говоря о теснейшей взаимосвязи мышления и речи в процессе формирования орфографической грамотности, отмечал, что мысль неразрывно связана со словом, являющимся ее конкретным изложением. При этом подчеркивал, что ребенок может мыслить только вслух. Последнее невозможно без соответствующего владения словом. Отсюда наиболее полезными являются такие задания учителя, которые, затрагивая мысль учащихся, вместе с тем заставляют их упражняться в языке, приучая к самостоятельному и связному изложению. [Бунаков, 1953, с. 51].

В целом в трудах виднейших представителей педагогики и лингвистики середины и второй половины XIX в. были выявлены и четко обозначены психологические основы формирования орфографического навыка на уроках русского языка в начальной школе, отдельные положения которых развивались далее в работах ученых, педагогов, методистов последующего времени. Примечательно, что среди разнообразных, ими выдвинутых идей на первый план выступало положение о прямой и непосредственной зависимости

орфографической грамотности от степени развития речи и умственных способностей учащихся. В конце XIX в. об этом писал В.П. Шереметевский, на рубеже XIX–XX вв. — А.П. Флеров, В.П. Вахтеров, А.Д. Алферов. В революционное и послереволюционное время — Н.М. Соколов, А. Попов и др. В 30 е годы XX столетия — В.А. Малаховский, Н.С. Рождественский и др. В 50–90 е годы этот вопрос поднимался в работах В.А. Добромыслова, А.И. Власенкова, Л.П. Федоренко, М.Р. Львова и др.

В аспекте рассматриваемой проблемы показательным является мнение Н.С. Рождественского. Он утверждал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от развития речи, «так как орфографический навык — это речевой навык». [Рождественский, 1960, с. 25]. Л.П. Федоренко возводит в ранг методического принципа зависимость процесса становления орфографической грамотности от развития устной речи учащихся: «Опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной — это закономерность процесса усвоения письменной речи». [Федоренко, 1973, с. 37]. Что касается мышления, то бесспорной является точка зрения Д.Н. Богоявленского и его единомышленников, подчеркивавших, что овладение орфографическим навыком требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, базирующейся на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями. Поэтому орфографический навык справедливо классифицируется им как навык интеллектуальный. В связи с этим Д.Н. Богоявленский рекомендовал практиковать такие упражнения, с помощью которых не только закрепляется написание изученных орфограмм, но и параллельно осуществляется усвоение приемов умственной деятельности. [Богоявленский, 1996, с. 10].

Н.С. Рождественский считал необходимым вводить в содержание курса русского языка в начальной школе упражнения, которые заставляли бы учащихся осуществлять активную познавательную деятельность, пользоваться теми мыслительными операциями, которые характерны для человеческого познания вообще, «...постоянно применяя приемы анализа, абстрагирования,

сопоставления, классификации, обобщения». [Рождественский, 1966, с. 10]. М.В. Ушаков, поднимая вопрос об орфографических упражнениях, подчеркивал, что они «должны быть для учащихся своего рода задачками, требующими от них активной работы мысли», творческой активности, включения в работу внимания, памяти и других качеств интеллекта. [Ушаков, 1962, с. 4].

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

Одним из вариантов практического решения проблемы формирования орфографического навыка можно считать использование на уроках русского языка в начальных классах интеллектуально-лингвистических упражнений. [Бакулина, 2000, с. 123].

Специфика этих упражнений состоит в том, что на их основе осуществляется взаимосвязанное, взаимообусловленное интеллектуальное и языковое развитие учащихся, у школьников одновременно совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств (внимание, память, мышление, устная связная речь), от которых в первую очередь зависит эффективность формирования орфографического навыка.

Содержание таковых упражнений составляет языковой материал, соответствующий изучаемой на уроке теме. К каждому упражнению

формулируется основное и несколько дополнительных заданий. Основное задание не предполагает репродуктивных орфографических действий. Они заменяются на действия поискового характера, которые ориентируют учащихся на выполнение определенной, меняющейся от упражнения к упражнению мыслительной операции с осваиваемым на уроке лингвистическим материалом (группировка слов или предложений; запись слов или предложений в определенном порядке; замена указанных в задании слов или предложений на другие по тому или иному признаку; запись слов, предложений, текста в соответствии со схемой, таблицей, формулой, математическим равенством и др.).

Дополнительные задания нетрадиционны по своему содержанию и проведению. Они представляют собой лингвистические задачи, решая которые, школьники повторяют и углубляют ранее изученный материал по орфографии, фонетике, морфемике, лексике, синтаксису и другим разделам русского языка, параллельно выполняя на основе этого материала разнообразные речемыслительные нестандартные операции. Основные и дополнительные задания по орфографии имеют важную особенность. В них не указывается конкретная орфограмма, с которой предстоит работать школьнику. В сформулированном учителем задании имеют место координаты поиска нужной орфограммы или нескольких орфограмм. Такой подход многократно усиливает эффективность формирования орфографической зоркости, поскольку ученик без подсказки извне, ценой собственных усилий устанавливает факт наличия в слове орфограммы и определяет ее тип. Задания по орфографии от упражнения к упражнению меняются и постепенно усложняются. Например: найди в упражнении слова с орфограммой по теме урока, объясни их написание; выдели слова с такой же орфограммой, как в слове земле, расскажи об их написании; объедини слова в пары, которые имеют одинаковую орфограмму, объясни свой выбор; укажи орфограмму, которая встречается в предложении (упражнении, тексте) один раз; составь цепочку слов по принципу «третий

лишний»), учитывая имеющиеся в них орфограммы; составь цепочку с как можно большим количеством слов так, чтобы орфограммы в них не повторялись, и т.д.

Успешное формирование орфографического навыка с применением интеллектуально-лингвистических упражнений возможно при соблюдении ряда условий:

1) Использование интеллектуально-лингвистических упражнений должно иметь систематический характер, т.е. на каждом уроке русского языка в начальной школе.

2) Упражнения должны составляться на основе языкового материала, соответствующего теме урока.

Основное и дополнительные задания должны иметь поисковый характер.

3) При проверке выполненных заданий от учащихся требуется обоснованный, развернутый, доказательный ответ в виде текста. [Бакулина, 2013, с. 19].

Для усиления речемыслительной деятельности, увеличения активности и осознанности школьников в организации процесса обучения основные задания (не менее 50 %) учащимся предлагается сформулировать самостоятельно. От урока к уроку, от темы к теме основные и дополнительные задания постепенно усложняются не только с точки зрения изучаемого грамматического, орфографического, лексического и т.д. материала, но и с точки зрения интеллектуальной нагрузки, которую школьники преодолевают во время выполнения такого типа упражнений.

Многолетний опыт показывает, что регулярное и правильное использование интеллектуально-лингвистических упражнений в процессе формирования орфографического навыка принципиально меняет результаты обучения. Учащиеся выполняют такие упражнения с неподдельным интересом, комплексно развивая основные интеллектуальные качества: внимание, память, логическое и абстрактное мышление, устную связную речь. В этом случае

существенно вырастает их орфографическая грамотность. Учитель получает качественно новые показатели сформированности орфографического навыка и, следовательно, более высокое удовлетворение от профессиональной деятельности. [Бакулина, 2013, с. 37].

§ 2. Принципы русской орфографии

В лингвистике различают пять основных разделов орфографии: 1) передача буквами фонемного состава слов (морфем); 2) слитные, раздельные и дефисные написания; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) правила переноса слов со строки на строку; 5) правила сокращения слов.

В русском языке главным разделом, который определяет собой ведущий принцип орфографии, является первый: передача буквами фонемного состава слов.

Именно к этому, первому, разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах: правописание безударных гласных и сомнительных согласных, непроизносимых согласных и т.п.

Сколько в русском правописании разных правил, каковы отношения между ними – решение этих вопросов зависит от того, как объясняется ведущий принцип русской орфографии. Именно фонематический принцип определяет наше понимание правописания в целом и отдельного правила в частности. [Соловейчик, 2001, с. 126].

Современное русское правописание опирается на несколько принципов. Понять принцип орфографии – значит увидеть её систему и воспринять каждое её отдельное правило, как часть системы, понять орфографическое правило и каждую орфограмму во взаимосвязях грамматики, этимологии, истории языка. В теории русской орфографии указываются фонематический, морфологический, фонетический, традиционный принципы, а также дифференцирующие написания [Моисеев, 1980, с. 240].

Ведущим принципом русской орфографии является **фонематический**. Этот принцип осуществляется в тех случаях, когда слабая позиция фонемы может быть однозначна проверена сильной позицией в той же морфеме. [Касаткин, 2001, с.438].

Фонематический принцип может быть открыт на самой начальной ступени обучения, так как с фонематическими единицами учащиеся имеют дело уже в букварный период. Значит, еще до изучения состава слова школьники могут научиться различать сильные и слабые позиции фонем и понять всеобщий закон письма.

Фонематический принцип базируется на понимании фонемы как функциональной единицы. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем.

Фонематический принцип не только позволяет формировать орфографическое действие сразу на основе всеобщего принципа письма. Он устанавливает связи между отдельными правилами правописания, вскрывает их единые основания. Действительно, что представляют собой три ведущих правила правописания, на которых базируется орфография?

Первое правило: безударные гласные обозначаются одной и той же буквой, что и под ударением в той же части слова: дОмашний, потому что дом.

Второе правило: «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными: друГ, потому что друГа.

Третье правило: мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если при изменении слова или в родственном слове она сохраняется перед твердыми согласными или на конце слова: зонтик, потому что зонт. [Соловейчик, 2001, с. 128].

Фонематический принцип орфографии как особый выделяется представителями Московской фонологической школы. С точки зрения Петербургской фонологической школы, в корне слова *вода*, *водный* разные

гласные фонемы - /a/, /o/; в формах слова *зуб*, *зуба* разные согласные фонемы - /п/, /б/. поэтому написание одной и той же буквы в этих и подобных случаях представители Петербургской фонологической школы объясняют морфематическим (или морфологическим) принципом орфографии. [Касаткин, 2001, с. 439] Морфологический принцип основан на одинаковом написании морфем – значащих частей слова, независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, то есть независимо от позиционных чередований, других традиционных несоответствий письма и произношения. Морфологический принцип констатирует, что каждая морфема сохраняет единое написание, но не объясняет происхождения этого явления.

Морфологическому принципу соответствуют следующие орфографические темы, изучаемые в начальных классах: правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных, кроме непроверяемых слов, которые пишутся по другому принципу; правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных в приставках и суффиксах, на стыках морфем (кроме отдельных случаев, например, приставок на «з», которые пишутся по другому принципу, этот случай в начальных классах не изучается); правописание безударных гласных в окончаниях словоформ: в падежных окончаниях 1-го, 2-го и 3-го склонений имён существительных, в падежных окончаниях имён прилагательных, в личных окончаниях глаголов 1-го и 2-го спряжений настоящего и будущего времени; перенос слов со строки на строку, поскольку при переносе соблюдается не только слоговое, но и морфемное деление слов; в определённой мере морфологический принцип действует и в слитно-раздельных написаниях слов, в частности, в различении приставок и предлогов, а также в употреблении «Ъ» после приставок, поскольку применение соответствующих правил требует морфемного анализа слов и определение их морфологических признаков.

В системе орфографических правил есть и такие, которые опираются на фонетический принцип и находятся в противоречии с ведущим, морфологическим принципом. Противоречие состоит в том, что морфемы (в данном случае – приставки на- -з) пишутся не единообразно, а в зависимости от произношения, отражая позиционное чередование. Приставки из-, ис-, раз, рас-, вз-, вс-, через-, черес- и другие морфологическому принципу не подчиняются. Согласно правилу, эти приставки пишутся с буквой З перед гласными или звонкими согласными, а в остальных случаях – с буквой С: «безымянный, но «бесконечный». Нетрудно заметить, что написание З - С в этом примере соответствует произношению, т.е. подчинено **фонетическому** принципу.

Поскольку правила, опирающиеся на фонетический принцип, противоречат формирующемуся у детей пониманию системы русской орфографии и вообще, трудные для усвоения, то в курсе начальной школы они не изучаются. Но слова, содержащие такие орфограммы, младшие школьники встречают в письменной речи и пишут их, усваивая на практической основе путём запоминания.

Можно подчеркнуть, что случаи, подобные правописанию приставок на – з-, немногочисленны: другие принципы орфографии в основном не противоречат, а, наоборот, поддерживают морфологический принцип русской орфографии. Таков третий принцип – **традиционный** (исторический). Согласно этому принципу, многие слова пишутся по традиции, без проверки правилами.

Многие написания, относимые к числу традиционных, на самом деле могут быть проверены на основе языка-источника: «картон» – от латинского; «костюм» – от французского и т.д.

Иногда написание, считающееся традиционным, может быть проверено на основе знания истории этимологии слов и исторических изменений в фонетике русского языка: «петух» – от старорусского «пети», «горох» - содержит полногласие –оро-, в котором не бывает –а-.

На традиционно-историческом принципе основано:

1) написание Г в окончаниях род. п. ед. ч. прилагательных, причастий, неличных местоимений, порядковых числительных мужского и среднего рода: молодого (произносится – [в]), пятого (произносится [в]).

2) по традиции пишется буква И после шипящих Ж и Ш. Эти согласные были в древнерусском языке мягкими, поэтому после них было закономерным писать И, Е, Ё, Ю, Я, как слышится, но к 13 в. эти согласные отвердели, однако написание И сохраняется по традиции, хотя произносятся согласные твёрдо и слышится [ы], а не [и]: жить, шить;

3) по традиции пишется Ъ в окончаниях глаголов настоящего и будущего времени во 2 л. ед.ч.: читаешь, играешь;

4) написание буквы ь после твердых шипящих ж, ш в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа в форме изъявительного наклонения (идешь, смотришь, читаешь) и в формах повелительного наклонения (ешь, режь, намажь). Кроме того, по традиции пишется ь после шипящих на конце наречий, за исключением слов уж, замуж, невтерпеж (лишь, напрочь, точь-в-точь, навзничь, настезь и др.);

Итак, традиционно-исторические написания – это такие написания, которые не зависят ни от морфем, ни от произношений, а сохраняется письмо по традиции.

В рамках традиционного принципа, в целом не противоречащего общим правилам русского письма и ведущему принципу русской орфографии – морфологическому, есть несколько случаев, противоречащих общей системе.

Традиционное написание сочетаний ЖИ, ШИ, с буквой «и», ЧА, ЩА, с буквой «а», ЧУ, ЩУ с буквой «у» противоречит общему правилу русской орфографии, согласно которому после твердых согласных следует писать не «и», а «ы», после мягких – не «у», «а», а «ю», «я».

В начальных классах написание этих сочетаний заучивается без какого-либо объяснения, и, конечно, не может не наносить ущерба формированию понятия орфографической системы в сознании учащихся.

Морфологическому принципу противоречит традиционное написание отдельных слов: «калач» (по морфологическому принципу следовало бы писать «колач»). [Аксенова, 2001, с. 274].

Если морфологические написания проверяются и усваиваются на основе фонетического, словообразовательного и грамматического анализа слов и их сочетаний, то традиционные написания – в основном на запоминании, в порядке так называемой словарно-орфографической работы. Запоминание в начальных классах играет важную роль, им нельзя пренебрегать, наоборот, нужно разрабатывать глубокую систему мотиваций, игровых методик, облегчающих детям запоминание слов с трудными написаниями.

С развитием фонологии, с введением в научный обиход понятия фонемы, был предложен новый, фонематический принцип, который некоторые ученые-лингвисты определяют, как основной принцип русской орфографии. Но, как говорилось выше, ведущая роль в проверке орфограмм принадлежит морфологическому подходу: необходимо знать, в корне, суффиксе, приставке или окончании находится орфограмма. И без морфологического подхода фонемный способ проверки слеп и применим лишь в простейших, очевидных случаях типа «вода» - «воды» или «луг» – «луга».

Невозможно проверить написание слов *длинный*, *щит* и множество других орфограмм, если не прибегать к морфологическому анализу. Морфологический принцип все эти случаи объясняет; иными словами, морфологический принцип шире фонематического, он охватывает значительно большее количество орфограмм, чем фонематический. Авторы большинства учебных пособий для вузов рассматривают морфологический и фонематический принципы в тесной связи, но, однако не равноправными, так

как фонетический принцип есть часть морфологического. [Аксенова, 2001, с. 289].

§3. Основные направления изучения орфографии в начальной школе

Правописание и его нормы являются обязательным свойством письменной формы русского литературного языка и объединяют нормы орфографии и пунктуации.

Целью изучения орфографии в школе является формирование орфографической грамотности. В школе формируется относительная орфографическая грамотность – умение применять изученные в школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова (слова с непроверяемыми гласными и согласными), включенные в школьный учебник. Помимо относительной грамотности, выделяют абсолютную грамотность – умение пользоваться всеми правилами орфографии и писать безошибочно любые словарные слова. Многие лингвисты и методисты, например, Л.В. Щерба и М.В. Панов, отмечали, что эта цель практически недостижима и что абсолютно грамотных людей нет: в русском языке огромное количество сложных правил и исключений из них, а также словарных слов, в том числе и малоупотребительных, и человек не в состоянии знать их все, но человек грамотный задумывается над написанием слов, осознанно применяет особо сложные правила, пользуется справочником и орфографическим словарем.

В школе изучаются не все орфографические правила, а только наиболее значимые, и учитель постоянно должен соотносить практику правописания с программой, особенно при проверке творческих работ - сочинений и изложений.

Путь формирования орфографической грамотности лежит от знаний к навыкам и умениям, то есть основной метод изучения орфографии – догматический.

Некоторые методисты отмечают, что целью обучения орфографии является выработка навыка, то есть автоматизированного, а не пропускаемого через сознание написание слов и их форм [Литневская, Багрянцева, 2006, с. 475]

Правила орфографии, опирающиеся на языковую природу орфографического явления, на грамматику, фонологию, морфемiku, словообразование, этимологию, помогают выбрать целесообразное, обоснованное написание, обеспечивают правильное, точное понимание смысла текста, служат гарантом единообразных написаний морфем, грамматических форм, родственных слов, собственных имен в отличие от нарицательных, единообразия переносов слов со строки на строку. Орфография обеспечивает смысловое разграничение слов, их сочетаний. Иными словами, она обеспечивает взаимопонимание, коммуникацию. Школьники должны на практике убедиться в этом, чтобы к орфографии относиться осмысленно, с пониманием системы (чему очень мешают многочисленные исключения из правил, отступления от основных принципов орфографии: такое отклонение представляют собой правила правописания приставок на з, не случайно они не изучаются в начальной школе). Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих случаях:

- а) при обозначении звуков буквами в словах – это правила правописания гласных и согласных в слабых позициях (безударные гласные, звонкие и глухие, непроизносимые согласные), в корнях, приставках, суффиксах и окончаниях;
- б) при выборе слитного или раздельного написания слов;
- в) при употреблении прописных букв (сигналов начала предложения и собственных имен);
- г) при переносе частей слова с одной строки на другую;
- д) в написании аббревиатур, т. е. в сокращениях. [Львов, 2002, с. 213].

При изучении орфографии в школе используются разные приемы и методы. Среди них важное место должны занять сопоставления, обобщения и уяснение общих принципов орфографии.

Как уже было сказано, основной путь изучения орфографии догматический — от знаний к умениям и навыкам. Основным курс школьного обучения подразумевает, что учащиеся должны:

- а) получить орфографические знания;
- б) выработать орфографические умения и навыки.

Учащиеся должны овладеть следующими понятиями:

1) понятие «орфограмма» — орфограмма-буква, орфограмма-дефис, орфограмма-пробел (раздельное написание), орфограмма-контакт (слитное написание);

2) понятие «проверяемая орфограмма», «непроверяемая орфограмма», «опознавательные признаки» орфограмм, «орфографическое правило». Центральным понятием орфографии является орфограмма. Орфограмма — это написание в соответствии с орфографическим правилом или по традиции, это «точка применения» орфографического правила (в его основной части или в исключении из него). Другое определение орфограммы: это написание, регулируемое орфографическим правилом или устанавливаемое в словарном порядке (орфографический факт), то есть написание слова, которое выбирается из ряда возможных с точки зрения законов графики. Орфограмма представляет собой парадигму вариантов, которые находятся в отношениях дополнительной дистрибуции, позиционно обусловлены и различаются дифференциальными признаками. Формулировка орфограммы отражает различные ее позиции со стороны тождества и не вводит ее дифференциальные признаки. Дифференциальный признак связывает орфограмму и орфографическое правило.

Так, орфограмма «О — Ё после шипящих» имеет три орфографических варианта:

1) О — Ё (Е) после шипящих в корне слова

2) О — Ё (Е) после шипящих в окончаниях и суффиксах глаголов и отглагольных прилагательных (включая эти суффиксы в производных существительных и наречиях),

3) О — Ё (Е) после шипящих в суффиксах и окончаниях существительных, неотглагольных прилагательных и наречий. Следовательно, для того чтобы установить вариант этой орфограммы и выйти на орфографическое правило, надо применить следующий алгоритм:

а) определить, в какой части слова находится гласный, и тогда, если в корне — «пиши Ё (Е), кроме слов-исключений»;

б) если не в корне, то необходимо определить отношение к глаголу, и тогда, если это глагол или его дериват — «в окончаниях и суффиксах пиши Е (Ё)»;

в) если это именная часть речи, то определить место ударения, и тогда в «суффиксах и окончаниях пиши под ударением О, без ударения Е».

Проанализируем понятия «орфограмма» и «правило» исходя из фонематического принципа правописания. Единицей обозначения на письме является не отдельный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков – фонема, которая обозначается по своей сильной позиции. В связи с этим ответ на вопрос, является ли данный письменный знак орфограммой или нет, зависит от характера соотношения звука и буквы. Если это соотношение однозначно, что бывает тогда, когда обозначаемый звук находится в сильной позиции (т. е. фонема известна), буква, его обозначающая, орфограммой не является. В том случае, когда между звуком и буквой однозначного соответствия нет, т. е. данное значение может быть передано на письме по-разному (что бывает при обозначении звука, который находится в слабой позиции), письменный знак становится орфограммой.

Вспомним, что один и тот же звук в слабой позиции может обозначать разные фонемы. Так, безударный [а] после твердых согласных может быть

«представителем» фонем ⟨а⟩ и ⟨о⟩: тр[а]ва́ , тр[á]в – ⟨а⟩ – трава, др[а]ва́ , др[о]в – ⟨а⟩ – дрова. Безударный гласный звук [и] после мягких согласных может быть реализацией не только фонемы [и]: с[и]ла́ ч, с[í]ла – ⟨и⟩, но и фонемы ⟨э⟩: [б'и]ли́ ть, [б'э́]лый – ⟨э⟩ – белить, а также фонем ⟨а⟩ и ⟨о⟩: [м'и]сно́ й, [м'á]со – ⟨а⟩ – мясной, [л'и]до́ к, [ло́]д – ⟨о⟩ – ледок. Этот признак – незаданность письменного знака произношением – характерен для всех типов орфограмм.

Как известно, в русском письме есть орфограммы, связанные со значением звуков буквами и не связанные со звучанием: прописная буква, слитное и раздельное написание, правила переноса и сокращений. Однако признак незаданности произношением свойствен всем без исключения орфограммам (например, прописную или строчную букву по звучанию тоже не установишь). Таким образом, можно сделать вывод: орфограмма – это написание (буква, дефис, пробел и другие письменные знаки), которое не устанавливается на слух.

При таком подходе наполняется конкретным содержанием и понятие «орфографическая зоркость». Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. А поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить, как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т. е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании.

С самого начала обучения учащиеся сталкиваются с орфограммами, например, с прописной буквой в начале предложения и в именах собственных, с раздельным написанием – «маленьких слов» (предлогов) с другими словами и т. п. Хорошо делают те учителя, которые сразу же обращают внимание детей на своеобразие таких орфограмм: «Здесь мы выбираем не букву – она нам

известна, а то, как ее записать: маленькой буквой или большой». Точно так же следует сразу же обособить орфограммы сильных позиций. В первую очередь это касается орфограмм гласных под ударением после шипящих.

Как орфограммы выделяют написания жи – ши, ча – ща, чу – щу, которые скорее отражают особенности русской графики, чем орфографии. В то же время сложность выбора букв о или е, э или е после шипящих, а также и или ы после ц обходится молчанием, хотя они-то как раз и представляют наибольшую трудность для письма: «пошел», «черный», «тяжелый», «цырк» и т. п. Уже младший школьник способен понять, что в силу непарности шипящих и ц буква гласного после них даже в ударном слоге устанавливается по специальному правилу – это всегда орфограмма.

Сколько орфограмм в слове часы? Если в словах жил, час, желтый, цирк имеются орфограммы на месте гласных под ударением, то те же буквы в корнях слов живу, часы, желтел, циркач являются орфограммами дважды: во-первых, мы имеем в данном случае орфограммы на месте безударных гласных (слабая позиция), а во-вторых, они остаются орфограммами и под ударением (сильная позиция) как гласные после шипящих. В подобных словах целесообразно отмечать орфограммы дважды: одной чертой (точкой или другим условным знаком) как всякие безударные гласные и двумя – как гласные под ударением после шипящих и ц: ж ≡ иву, ч ≡ асы, ж ≡ елтел, ц ≡ иркач.

Обычно учащиеся знакомятся с орфограммами по мере изучения орфографических правил. А так как правила вводятся после того, как ученики получают необходимую для сознательного применения правила подготовку по грамматике, однородные орфограммы оказываются оторванными друг от друга: изучается правописание безударных гласных в корне, а безударные гласные и окончания в то же время не выделяются. В результате остаются в словах места, которые в течение длительного времени пишутся наугад. Не случайно, когда школьники переходят к изучению правила, в этих местах возникает

больше ошибок, чем тогда, когда дети руководствовались интуицией (так случается обычно при изучении падежных окончаний имен существительных).

Переход на позиции фонематического принципа, соответствующая трактовка понятия «орфограмма» позволяют с самого начала формировать умение находить орфограммы в своем общем виде, безотносительно к морфеме и правилу. Ученик может научиться выделять орфограммы, руководствуясь фонетическими (фонологическими, позиционными) характеристиками, задолго до того, как будет учить соответствующее правило. Однако этот путь требует специальной методики обучения, которая будет охарактеризована в следующих параграфах данной главы. [Соловейчик, 2001, 312 с.].

Как указывают психологи С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев, действие представляет собой произвольную и преднамеренную активность человека, направленную на достижение осознаваемой цели. Применительно к письму это означает, что орфографическое действие мы имеем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижение сознаваемой цели, а не об орфографическом навыке, который представляет собой автоматизировавшийся компонент речевого действия (письменного оформления мыслей).

Указывая на своеобразие орфографической задачи, М. Р. Львов выделяет шесть ступеней, которые должен пройти школьник для ее решения: 1) найти орфограмму; 2) определить ее тип; 3) наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы; 4) определить последовательность «шагов» решения задачи; 5) выполнить намеченную последовательность действий; 6) написать слово в соответствии с решением орфографической задачи.

Если соотнести названные операции со структурой орфографического действия, то первые два шага окажутся не чем иным, как постановкой орфографической задачи, а последующие четыре – ее решением. Соответственно ребенка нужно научить:

- а) ставить орфографические задачи (находить орфограммы);
- б) устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило);
- в) применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи);
- г) осуществлять орфографический самоконтроль.

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени.

§ 4. Мнемотехнические приемы как способ усвоения научного материала

Первоклассник часто не помнит, что было задано на дом (для этого требуется произвольное запоминание), хотя легко и быстро запоминает то, что интересно, что вызывает сильные чувства (непроизвольно). Чувства оказывают большое влияние на быстроту и прочность запоминания, поэтому дети легко запоминают песни, стихи, сказки, которые вызывают яркие образы и сильные переживания. В работе Н. Шапиро «Полезные мелочи» отражены следующие приемы запоминания:

- проговорить вслух негромко по слогам каждое слово (для учащихся с моторной памятью);
- молча посмотреть на слова, прочитывая их про себя по слогам; потом закрыть глаза, чтобы представить его написанным; снова открыть глаза и проверить себя (для учащихся со зрительной памятью);
- проговаривать слова по слогам соседу по парте или послушать, как слова проговаривает сосед (для учащихся со слуховой памятью).

Фактически первый способ запоминания предполагает сочетание трех факторов: зрения (ученик видит слово), моторики (слова проговариваются), слуха (ученик слышит то, что проговаривает). На этапе введения нового слова целесообразно предоставить ученику возможность самостоятельного решения данной орфографической задачи. В словарно-орфографическую работу необходимо включать считалки, скороговорки, различные рифмовки слов, так как они, вызывая положительное отношение детей к работе, способствуют более эффективному и быстрому заучиванию слов с непроверяемыми орфограммами. Как показывает практика, проблема формирования навыка правописания не проверяемых орфограмм может эффективно решаться при использовании мнемонических приемов. [Шапиро, 2003, с.8].

Как показывает практика, метапредметные учебные действия, определенные ФГОС НОО, успешно формируются, если использовать на уроках различные приемы мнемотехники.

Слова «мнемотехника» и «мнемоника» обозначают одно и то же - техника запоминания. Они происходят от греческого «mnemonikon» - искусство запоминания. Считается, что это слово придумал Пифагор Самосский (6 век до н.э.).

Искусство запоминания названо словом «mnemonikon» по имени древнегреческой богини памяти Мнемозины – матери девяти муз.

Современный энциклопедический словарь дает следующие определения мнемотехники.

МНЕМОНИКА - искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций.

МНЕМОТЕХНИКА: 1) то же, что мнемоника; 2) цирковой и эстрадный номер, основанный на искусстве запоминания («отгадывание» чисел, предметов, дат и имен). Исполняется двумя артистами при помощи специально разработанного кода.

Можно дать и третье определение мнемотехники, которое наиболее точно отображает современную мнемотехнику.

МНЕМОТЕХНИКА - это система внутреннего письма, позволяющая последовательно записывать в мозг информацию, преобразованную в комбинации зрительных образов. [Прохоров, 2013, с. 386].

Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Первоначально мнемотехника возникла как неотъемлемая часть риторики (ораторского искусства) и предназначалась для запоминания длинных речей. Современная мнемотехника значительно продвинулась как в теоретическом, так и в техническом плане и делает возможным не только фиксацию в памяти последовательности текстового материала, но и позволяет безошибочно запоминать любую точную информацию, которая традиционно считается не запоминаемой: списки телефонных номеров, хронологические таблицы, разнообразные числовые таблицы, анкетные данные, сложные учебные тексты, содержащие большое количество терминологии и числовых сведений и т.п.

Овладение мнемотехникой - это овладение инструментальным навыком. Обучение мнемотехнике можно сравнить с обучением машинописи, стенографии. Очевидно, что для формирования навыка необходимо выполнять упражнения. Без упражнений освоить мнемотехнику нельзя. После формирования навыка запоминания человек может пользоваться этим навыком, а может и не пользоваться. Сама по себе информация запоминаться не будет. В.А. Козаренко сравнивает обучение мнемотехнике с обучением машинописи, указывая на важность выполнения упражнений: «Для запоминания каждый раз придется применять сформированный навык запоминания - последовательность определенных мыслительных действий, ведущих к фиксации информации в мозге.» [Козаренко, 2007, с.].

Мнемотехника — специальные приемы осознанного запоминания. К ним относятся: перекодирование; установление связей; связки (трансформация, сюжеты); лингвистический прием; ассоциативный тренинг; образное перекодирование (метод Цицерона); использование опоры; пиктограммы (изображение текста с помощью рисунков); коллаж; мнемотаблицы различных видов (развивающие — на перекодирование, на трансформацию, логические, информационные; обучающие).

Ж.М. Босалинис в своей статье «Приемы мнемотехники на уроках русского языка» приводит примеры следующих мнемотехнических приемов:

1. Прием шифровки.

При изучении темы «Изменение имен существительных по падежам» начальные буквы стихотворения способствуют быстрому запоминанию названий падежей.

<i>И</i> менительный	<i>И</i>
падеж —	ван
<i>Р</i> одительный	<i>Р</i>
падеж —	убил
<i>Д</i> ательный	<i>Д</i> e
падеж —	ревья
<i>В</i> инительный	<i>В</i> e
падеж —	лел
<i>Т</i> ворительный	<i>Т</i> a
падеж —	щить
<i>П</i> редложный	<i>П</i>
падеж —	оленья

2. Прием символизации.

1) Кодирование в зрительные образы.

Тема: «Непроизносимые согласные в корне слова».

Запоминание правила в стихотворной форме.

И ужасно, и опасно
Букву Т писать напрасно!
Всем извесТно, как прелесТно
Букву Т писать умесТно!

- 2) Соединение образов в воображении (использованием образного запоминания).

Тема: «Изучение правописания слов с непроверяемыми гласными (слова из словаря)».

столица = 100 + лица
мужчина = муж + чин
медведь = мед + ведать
сорока = 40 А
женщина = жена + щи
воробей = вора + бей

Тема: «Слова этикета».

Спасибо — спаси Бог.

До свидания — до (скорой) встречи, свидимся.

Извини — вина, виновен.

Прости — будь проще, смотри проще на ситуацию.

3. **Шарады.**

Вскоре 7Я 40 о5 сядет за 100Л, блестящий чи100той. Сес3цы 40ки е2 ухи3лись пре2рительно приготовить обед, отыскать вме100 осе3ны 100лько ус3ц, что пред100ит целый пир!

100рож

ча100

100ять

4. **Прием сравнения — антонимы.**

Тема: «Антонимы».

Полюбил богатый — бедную,

Полюбил ученый — глупую,
Полюбил румяный — бледную,
Полюбил хороший — вредную,
Золотой — полушку медную!

М. Цветаева Тема: «Омонимы».

Любопытный суслик

Суслик выскочил из НОРКИ
И спросил у рыжей НОРКИ:
— Где вы были? — У ЛИСИЧКИ!
— Что вы ели там? — ЛИСИЧКИ!

Я. Козловский

5. **Использование пиктограмм** — «Ключик к тайне».

АВТО (сам) — автомобиль, автомат, автономия.

АКВА (вода) — аквариум, акварель, акваланг.

КВА (четыре) — квадрат, квартал, квартира, квартет.

ФОН (звук) — фонема, телефон, саксофон.

ГРАФ (пишу) — автограф, биография, графика.

6. **Ассоциативный прием.**

Тема: «Переносное значение слов».

Говорят: часы — спешат!

Говорят: часы — идут!

Говорят: часы — бегут!

Говорят, что даже — бьют!

Говорят: часы — стоят!

Мы с Аленкой смотрим вместе,

А они висят на месте!

А. Шибает

7. **Этимология, история слов** — путь к запоминанию.

Чело (лоб) — челка, человек;

уста (рот) — устный, наизусть;

очи (глаза) — очки;

неряха — ряха (щеголиха, наряд);

ненастье — настье (вёдро, хорошая погода);

нелепый — лепый (красивый, великолепный);

нешадный — шадный (милосердный, шадящий). [Босалинис, 2010, с. 21].

О применении мнемотехники при обучении непроверяемым написаниям говорили в своих работах многие учёные. Как особый вид работы мнемонические приёмы выделяет А.Н. Кохичко. В своей работе «Этимология в помощь орфографии» он демонстрирует следующие приёмы для запоминания графического облика отдельных слов:

гОрох (вместо буквы О на карточке нарисована горошина).

Стихотворные строки, вида:

Трудные учить слова

Помогает нам игра.

Петуха назвали "Петя" -

Петь он любит на рассвете.

А медведь, наоборот,

Петь не любит, любит мёд [Кохичко, 1995, с. 103].

В. В. Ераткина приводит предложения из старинных учебников русского языка, способствующие лучшему запоминанию слов с непроверяемыми написаниями

КОСтя пришёл в КОСтюме,

а Павел пришёл в Пальто [Ераткина, 1995, с. 15].

Э.В. Гордеев рекомендует применять мнемонические приёмы для запоминания некоторых слов: «Если в слове несколько одинаковых гласных (считая и ударные, и безударные), то полезно указать их количество (в слове ДИСЦИПЛИНА три И, а в слове МОЛОКО три О, в слове БАРАБАН три А и т.п.). Поможет и запоминание порядка непроверяемых орфограмм в слове,

сопоставление слов, различающихся в отношении этого порядка». Причём Э.В. Гордеев справедливо предупреждал: «К мнемоническим приёмам нужно относиться очень осторожно, применять только в тех случаях, когда нет других способов усвоить данные орфограммы, помимо их запоминания». [Гордеев, 2001, с. 87].

Также мнемонические приёмы можно использовать лишь в том случае, когда при запоминании написания «трудного» слова нет возможности опереться на сознание ученика. Например, вот как предлагает она запомнить написание слов ПАЛАТКА и ИНЕЙ :

1) Слово ПАЛАТКА на доске и в ученических словариках передаётся печатными буквами. Присматриваясь к нему, дети замечают, что в этом слове все гласные - А. Эта буква по своему виду напоминает палатку.

2) Иней похож на снег; в слове СНЕГ единственная гласная - Е; поэтому легко запомнить, что в слове ИНЕЙ пишется Е, как в слове СНЕГ. [Гордеев, 2001, с. 98]

Г.Е. Окулова в работе «Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе» пишет: «С точки зрения культуры умственного труда мнемоника - один из самых удобных приёмов запоминания. Так пусть он и служит орфографии, пусть помогает детям в усвоении трудных слов!» [Окулова, 1992, с.18]

Изучение орфограмм, не проверяемых другими словами – самый трудный раздел методики обучения орфографии, так как в отношении непроверяемых слов не может быть никаких обобщений и их правописание следует запомнить.

Методика запоминания непроверяемых орфограмм может быть представлена следующим алгоритмом:

1. Записать словарное слово и поставить ударение. Например: береза.
2. Выделить (подчеркнуть, обвести) слог, который вызывает трудности (сомнение) при написании. Например: бе-ре-за.

3. Выписать отдельно слог, вызывающий сомнение, выделив (размером, цветом) сомнительную орфограмму. Например: бЕ, бе.

4. Найти ассоциативный образ, связанный со словарным словом и записать его напротив словарного слова.

При этом необходимо, чтобы были соблюдены следующие требования к ассоциативному образу:

а) ассоциативный образ обязательно должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком.

Модель: Сл.слово	Ас. образ
признак	признак

Ассоциативная связь может быть выстроена по следующим признакам:

- | | |
|---------------|-----------------------|
| - цвету; | - месту расположения; |
| - форме; | - звучанию; |
| - действию; | - вкусу; |
| - материалу; | - назначению; |
| - количеству; | - и т.д. |

б) ассоциативный образ должен иметь в своем написании не вызывающую сомнений букву, которая является сомнительной в словарном слове. Например:

Сл. слово	Ас. образ
береза – по цвету	БЕлая
береза – кудрявая	нужен грЕбень – чтобы расчесать – по форме, как буква Е
результат:	бЕреза – бЕлая - гребень (Е)

5. Изобразить словарное слово, объединенное с ассоциативным образом (рисунок и/или пересечение слов через сомнительную орфограмму).

б
б Е
р ё з а
л
а
я

6. Прочитать словарное слово и четко воспроизвести вслух найденный ассоциативный образ, представляя их объединение и связывающую их сомнительную орфограмму. Нужно помнить, что нельзя навязывать ученику своей ассоциации, иначе не произойдет запоминания, необходимо, чтобы учащийся выстраивал собственный ассоциативный ряд.

Примеры словарных слов и ассоциативный образ:

гАзета – бумАга

дИректОр – крИк, рОт

зАвод – трубА

инЕй – бЕлый, снЕг

кАпуста – зАяц

кАрандаш – грАнь, бумАга

кАрман – дырА

кОнцерт – нОта, дО, хОр

кОрабль – вОлны, бОцман, кОк

лАдонь – лАпа

мАшина – шинА

сОбака – хвОст

т

р

у

б

Г. В. Раицкая предлагает для учащихся памятку для запоминания непроверяемых слов:

1. Внимательно прочитайте слово про себя и вслух;
2. Познакомьтесь со значением слова, если не знаете его;
3. Прочитайте слово по слогам и запишите его;
4. Подчеркните ту часть слова, которую стараетесь запомнить;

5. Проверьте по словарю, правильно ли вы записали слово, произнесите его по слогам. [Раицкая, 2006, с. 126]

Но этот приём, ориентированный на механическое запоминание правописания слов с опорой на комплекс анализаторов, имеет свои недостатки. Главный из них заключается в отсутствии сознательной работы со стороны ребёнка, что приводит к формированию у него привычки не вникать в смысл прочитанных слов.

Особую трудность для усвоения в начальных классах представляет написание непроверяемых орфограмм, т.е. слов, которые требуют запоминания. Придя в школу, дети уже умеют запоминать произвольно, однако это умение несовершенно. Ещё одним эффективным приёмом, помогающим запомнить написание «трудных» слов, оказывается запоминание непроверяемых орфограмм в составе сложносокращённого слова. Например, кОрабль - линкОр, дИвизия - комдИв, бАтальон - комбАт и др. Впервые об этом приёме написала М.Р. Львова в своей работе. Использование этого приёма ограничено, так как немногие слова позволяют образовывать сложносокращённые слова с ударным звуком в том слоге, который требует проверки и в современном языке никак иначе не проверяется.

Школьный этимологический анализ мы применяем для того, чтобы научить детей правильно писать «трудные» слова. Поэтому он может быть не полным, а частичным, «упрощённым». Этимологический анализ на школьных уроках проводится в таком объёме, в каком это необходимо для решения практической задачи. Нередко тот или другой, например, латинский корень «обрастает» французскими или английскими суффиксами, а иногда и корнями, и в наш язык приходит «разросшееся», «разбухшее» слово. В ходе элементарного этимологического анализа на уроке мы обращаем внимание лишь на то исходное слово, в котором безударные гласные, а иногда и сомнительные согласные находятся в опорной позиции. Например, слово *парад* пришло к нам из французского языка, в котором оно образовано при помощи суффикса *-ade-*, от латинского глагола *paro* – «готовлю» (исходное значение слова *парад* – «смотр готовности к обороне»). В словариках учеников эта справка упрощена и записана так: *парад* – (лат) *p`ar (o)* = готовлю [Успенский, 2006, с. 27].

В задачи учителя входит развитие интереса, благодаря которому неинтересная информация преобразуется в лично значимые знания, эмоционально окрашенные. Ориентировка на ассоциативные, образные связи ведет к более глубокой обработке материала урока и более продолжительному запоминанию. Благодаря преобразованию учебного материала в форму наглядного, зрительного образа или сопоставляя его с уже имеющимися знаниями по принципу ассоциаций, мнемотехника обеспечивает большую системность, сознательность усвоения новых знаний, вызывая интерес к уроку. Правило «пропущенное» не только через логику, но и воображение, эмоции удерживается в памяти прочнее, дольше.

Мнемотехника выполняет вспомогательную функцию на уроке, но для некоторых учащихся ее роль гораздо серьезнее. Ориентация на индивидуальные и возрастные особенности школьников в процессе обучения, использование в работе с ними специальных приемов и способов,

соответствующих их индивидуальным особенностям, является основой природосообразного обучения.

Мнемонический материал помогает экономить время при повторении. Совершенно не обязательно вводить элемент мнемотехники в изучение всех разделов русского языка. Ее применение необходимо на «провальных» моментах обучения.

Результативность того или иного нововведения на уроке русского языка определяется не только и не столько повышением успеваемости, сколько повышением интереса детей к личности словесника и к самому предмету.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

1. Целью изучения орфографии в школе является формирование орфографической грамотности. В школе формируется относительная орфографическая грамотность – умение применять изученные в школьном курсе русского языка правила и безошибочно писать словарные слова, включенные в школьный учебник. В трудах известных педагогов были выявлены и четко обозначены психологические основы формирования орфографического навыка на уроках русского языка в начальной школе. Примечательно, что среди разнообразных, выдвинутых идей на первый план выступало положение о прямой и непосредственной зависимости орфографической грамотности от степени развития речи и умственных способностей учащихся.

Изучая правило за правилом, нередко через ощутимые временные интервалы, ученик не в состоянии удержать эти правила в сознании и тем более применить их в нужном случае.

Чтобы живой учебный процесс протекал успешно, он должен иметь зримое для ученика ведущее направление, способное синтезировать, обобщать изучаемый материал и успешно использовать его в практике письма.

Навыки правописания формируются быстрее и являются более прочными при следующих условиях:

- 1) в ходе обучения постоянно ведется работа над умением обнаружить орфограмму;
- 2) учащиеся обучены различать виды орфограмм в морфемах;
- 3) ученики осознают закономерности письма;
- 4) соблюдается преемственность в лексическом материале.

Эти ведущие направления в обучении и составляют линии преемственности и перспективности в работе по орфографии в школе.

2. Память представляет собой систему мнемических способностей и информации, хранящейся у человека. В основе усвоения научных знаний лежит

логика. Но некоторые правила не поддаются логическим объяснениям. Для запоминания таких правил используются мнемотехнические приемы, как один из вспомогательных приемов запоминания научного материала. И здесь на помощь приходят мнемотехнические приемы.

Как педагогическая технология мнемотехника решает следующую задачу – помощь детям в усвоении программы, используя различные методы развития памяти, позволяющие создать комфортную обстановку на уроке.

3. Основными приемами мнемотехники в начальной школе являются: метод последовательных ассоциаций, метод фонетических ассоциаций, метод образных крючков, метод Цицерона, мнемотаблица, коллажи. Элементы мнемотехники, применяемые на уроках в ходе изучения программы, позволяют развивать не только память, но и внимание, образное и абстрактно-логическое мышление, позволяют найти индивидуальный «ключ» к развитию каждого ребенка.

ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по определению актуального уровня развития орфографических умений младших школьников

§1. Актуальный уровень развития орфографических умений младших школьников

Проанализировав учебники русского языка, были выделены основные орфограммы, изучаемые в начальной школе.

Характеристика орфограмм, изучаемых в начальной школе.

№ п/п	Название орфограммы	Опознавательные признаки
1	Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые)	а) отсутствие ударения; б) гласные а, о, и, е
2	Звонкие и глухие согласные	а) парные согласные б--п, г--к, в--ф, д--т, з--с, ж--ш; б) позиция в слове
3	Непроизносимые согласные	а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.; б) место в слове
4	Разделительный ь	а) наличие гласных я, е, ю, ё
5	Разделительный ь	а) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня
6	Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок	а) наличие звуко сочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению
7	Заглавная буква в именах собственных	а) место в слове: первая буква; б) значение слова: уникальное

		название или имя
8	Заглавная буква в начале предложения	а) место в слове: первая буква; б) место в предложении: первое слово
9	Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу	наличие в слове сочетаний
10	Ь на конце имен существительных шипящих после	а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж; б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский
11	Безударные окончания имен существительных	а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е-и, о-а; в) часть речи: имя существительное
12	Правописание окончаний имен прилагательных -ого, -его	а) наличие такого сочетания; б) их место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное
13	Правописание безударных личных окончаний глаголов	а) часть речи: глагол; б) место: в окончании слова; в) наличие знакомых окончаний ут-ют, ат-ят, отсутствие ударения

Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны упражнения на такие орфограммы: «Непроверяемая безударная гласная в корне слова», «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу», «Правописание сочетаний –чк, -чн». Усвоение этих правил не опирается на логические закономерности и требует запоминания, поэтому использование мнемотехнических приемов при их изучении наиболее целесообразно.

Нами было проведено диагностирование учащихся с целью выявления актуального уровня развития орфографических умений младших школьников. Работа проводилась в МБОУ СШ №11 г. Ачинска в 1 «В» классе. Чтобы определить уровень орфографических умений, был проведен констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент включал в себя три диагностики. Исходя из цели констатирующего эксперимента определены задачи:

1. Определить критерии, показатели и подобрать диагностический материал для определения уровня сформированности орфографических умений у учащихся первого класса.

2. Выявить уровни сформированности орфографических умений у учащихся первого класса.

На основе выделенных критериев и показателей были определены уровни сформированности орфографических умений младших школьников.

Таблица 1 Критерии и показатели сформированности орфографических умений у учащихся первого класса

Критерий (измеряемый параметр)	Уровень сформированности		
	Высокий	Средний	Низкий
Правописание гласных в корне слова, не проверяемых ударением	Найдены все орфограммы в слове, безошибочно написаны слова (5-6 баллов) Видит орфограмму	Найдены все орфограммы в слове, но допущены 1-2 орфографических ошибки (4-3 балла)	1)Найдены орфограммы, но допущено 3 и более орфографических ошибки 2)учащийся не видит орфограмму, допускает орфографические ошибки (0-2 балла)
Правописание жи-ши, ча-ща, чу-щу	Пропущенная орфограмма верно определена во всех словах	Допущены 1-2 ошибки на заданную орфограмму (4-3 балла)	учащийся не видит орфограмму, допускает орфографические

	(5-6 баллов)		ошибки (0-2 балла)
Правописание чк, чн	Безошибочное соотнесение транскрипции с орфографическим обликом слова (5- 6 баллов)	Допущены 1-2 орфографических ошибки (4-3 балла)	Допущены 3 и более орфографических ошибки; (0-2 балла)
Орфографическая грамотность	15-18 баллов	9-14 баллов	0-8 баллов

Для выявления уровня сформированности орфографических умений использовались карточки с заданиями, которые было необходимо выполнить в течение урока. Все карточки были одного уровня сложности для чистоты эксперимента.

Содержание материалов констатирующего эксперимента.

1. Тема: «Правописание слов с непроверяемыми гласными»

Диагностика «Словарная работа»

Цель: проверить уровень знаний правописания словарных слов

Словарные слова: *горох, помидор, овощи, машина, карандаш, береза.*

Полученные результаты по каждому ученику представлены в таблице 3, в которой отражается уровень знаний каждого ученика.

Сводная таблица по классу

Класс	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1 «В»	10 %	60%	30%

Гистограмма 1.



2. Тема: Правописание сочетаний ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ

Диагностика «Списывание»

Цель: выявить умение вставлять пропущенные орфограммы в словах.

Задание: спишите текст, вставляя пропущенные буквы.

Маш.на мч.лась по гладкой дороге. Мы едем к бабушке Маше. Она ч.десная. Скоро Москва. Бабушка ж.вет на улице Калинина.

Полученные результаты представлены в таблице 4, в которой отражается уровень знаний каждого ученика.

Сводная таблица по классу

Класс	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1 «В»	25%	50%	25%

Гистограмма 2



3. Тема: «Правописание сочетаний –чк, -чн»

Диагностика: Соотнесение транскрипции со словом

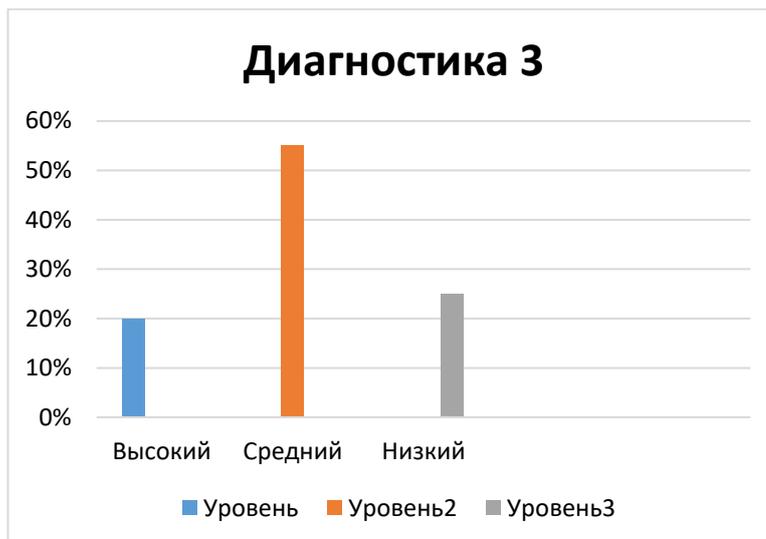
Цель: соотнести транскрипцию со словом

Задание: запиши слова, обращая внимание на правописание сочетаний букв, обозначающих данные в транскрипции звуки:

Слова: пе[ч'к]а, то[ч'к]а, дево[ч'к]а, ве[ч'н]ый, то[ч'н]ый, солне[ч'н]ый, пе[ч'к]а, му[ч'н]ой, бо[ч'к]а.

Класс	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1 «В»	20%	55%	25%

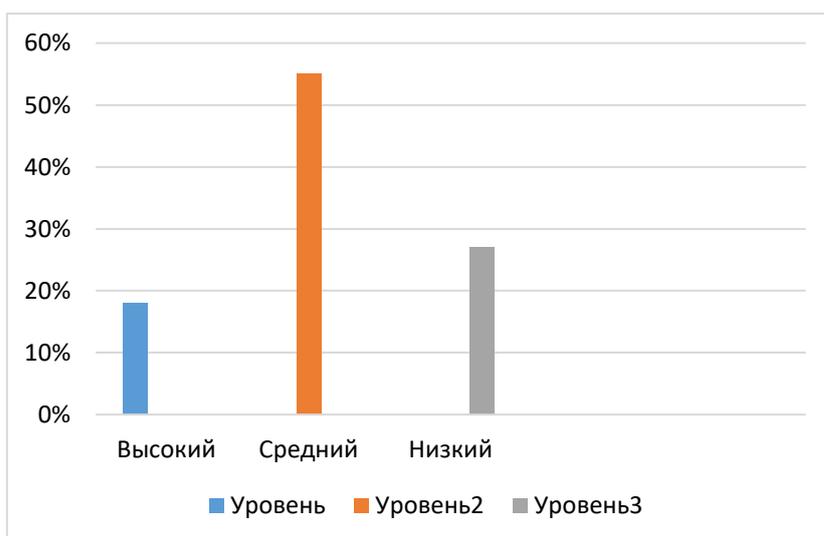
Гистограмма 3.



Общая таблица по трем диагностикам

Название орфограммы	Непроверяемые безударные гласные			Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-чу.			Сочетания -чк, -чн.			Общие показатели		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
1 В класс	10%	60%	30%	25%	50%	25%	20%	55%	25%	18%	55%	27%

Результаты статистических диагностик по классу



Было проведено исследование учеников 1В класса, МБОУ «СШ №11» г.Ачинска. На уровне констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы: актуальный уровень сформированности орфографических

умений младших школьников находится на среднем уровне. Высокие уровни по всем диагностикам оказались у трех человек. Низкие уровни по всем диагностикам показали четыре человека. Следует обратить внимание на работу с этими детьми, использовать индивидуальные карточки, контролировать процесс усвоения новых слов.

Особое затруднения вызвало задание «Словарная работа», чаще всего допустили ошибки в словах *помидор* и *береза*. Причина этого в том, что дети достаточно невнимательные, допускают много ошибок, плохо запоминают изучаемые слова, формирование орфографического навыка находится на низком уровне.

§ 2. Программа совершенствования орфографических умений младших школьников на основе использования мнемотехнических приемов

С целью выявления уровня орфографической грамотности учащихся на примере слов с непроверяемыми написаниями и установление основных причин орфографических ошибок нами было организовано экспериментальное исследование на базе МБОУ «Средняя школа №11» г.Ачинска. В исследовании принимали участие учащиеся 1 класса в количестве 20 человек.

С учетом структурных составляющих были определены диагностики, с помощью которых был определен актуальный уровень орфографических умений: диагностика сформированности орфографических умений при написании слов с непроверяемыми гласными в корне, диагностика сформированности орфографических умений при написании слов с сочетаниями жи-ши, чк-чн.

Для решения поставленных задач нами были отобраны упражнения с соответствующими орфограммами, написание которых мы планировали усовершенствовать в сознании и памяти школьников

на основе мнемотехнических приемов.

Тема: «Непроверяемая безударная гласная»

1. Метод графических ассоциаций

Графические ассоциации или рисунки-образы, - устанавливаем графическую связь между словом и образом.

Эти задание наиболее эффективны для тех детей, у кого лучше развита зрительная память. Для запоминания особенно «трудных» слов следует на уроке уделить нескольких минут для того, чтобы обсудить, на что похожа данная буква и какие ассоциации вызывает у детей данное слово.

1. а)

В	ОРО	на
С		ка
Г		д
М		з

б) Поработай со словарем. Выпиши все слова с сочетанием -ОРО-. Выдели это сочетания ручкой другого цвета.

Результат: **воробей**, **ворона**, **город**, **дорога**, **корова**, **огород**, **сорока**, **мороз**.

в) Разгадай ребусы



 3 = В



 4 = О



(город)

г) Найди лишнее слово с обоснованием своего выбора.

Дорога, петух, мороз, огород.

Г  **РОХ**

2.

Мы посеяли Г**О**РОХ, только не на грядке,
Поместили мы его в слове для порядка,
Потому что каждый знает,
Г**О**РОШЕК «**О**» напоминает.

К  **ЛЕСО**

Посмотри на колесо
И увидишь букву **О**.

Проговорив, как графически можно изобразить опасную букву, предлагаю детям творческое задание: придумать и зарисовать свой рисунок-образ к любому словарному слову. Нельзя навязывать учащемуся конкретную ассоциацию непроверяемой орфограммы, необходимо предоставить свободу выбора ребенку как субъекту собственной познавательной деятельности.

2. Составление этимологических словарей "К истокам слова"

Этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, помогает «прояснить» исторический состав

слова. Нередко обращение к истории слова позволяет мотивировать его современное правописание.

Совместная деятельность учащихся по работе с дополнительными источниками информации (сбор справок об истории происхождения слова) и коллективное составление словарика "К истокам слова" благотворно влияет и на усвоение правописания "трудных" слов на основе стремления к самопознанию.

Например:

Распускает хвост павлином,
Ходит важно господином,
По земле ногами – стук,
Как зовут его - ... **Индюк**.

Этимология слова.

Индюк – слово заимствовано из польского языка. В словарях отмечается с середины 19 века. Птица получила имя по месту, откуда была завезена в Европу - Индия.

Индюк – Индия.

То я в клетку, то в линейку.
Написать по ним сумей-ка!
Можешь и нарисовать,
Что такое я?.. **Тетрадь**

Этимология слова.

Греческое *tetra*, используемое как часть сложных слов, означает «четыре», а греческое *tetrados* означает «четвертая часть листа».

Тетрадь – **тетра**

- Пользуясь этимологическим словарем, найдите исторически проверочные слова к словам: **сорока, заяц, коньки.**

Соро́ка. Общеславянское слово, в исходном виде выглядевшее как *sorka* — «сорока».

За́яц. Образовано уменьшительным суффиксом от

существительного *zaii*. Буквальное значение слова *zаяц* — «прыгун» (в литовском, например, *zaisti* — «прыгать»).

Коньки́. Искон. Уменьшит.-ласкат. от *конь*. Мн. ч. — как *лыжи*. **Коньки** названы по форме и функции (ранее, как правило, полозья спереди украшались фигурками, похожими на лошадиную голову).

- Используя этимологический словарь, объясните написание данных слов: **медведь, лопата, мороз.**

Далее предусматривается работа с этимологическими словарями для составления собственного словаря «К истокам слова»

Приём "Мини- кроссворды"

Приём основан на использовании метода переkreщивания слов через непроверяемую орфограмму. Алгоритмически крестообразная схема позволяет запоминать и быстро воспроизводить модели этих слов.

Б	С	Д
Б Е ЛАЯ	Х В О С Т	Е
Р	Б	В
Е	А	П О Л ИНА
З	К	Ч
А	А	К
		А

Даны слова: город, посуда, декабрь.

По аналогии составьте собственный мини-кроссворд, используя слова для справок.

Слова для справок: снег, дом, ложка.

3. Метод звуковых ассоциаций

Суть данного приема в удачном подборе созвучных ассоциаций к запоминаемому слову. Может сопровождаться ярким рисунком, подкрепляющим образ.

Методом данных ассоциаций дети составляют предложения со словарным словом, которые созвучны по звучанию и правописанию с другим словом в предложении.

➤ **Например:**

У МАши есть МАшина.

КОт кОтлету утащил.

РЕбята рЕбусы рЕшают.

Подберите к каждому слову первого столбика созвучное по звучанию и правописанию слово из второго столбика. Составьте предложение с одной из пар.

воробей	мед
деревня	сон
медведь	дерево
собака	вор

➤ **В слове спряталось другое слово.**

Горизонт – гори, зонт

Соловей – соловей поет соло

Облако – на облаке лак.

В каждом из нижеприведенных слов подчеркни слово, которое в нем спряталось.

Земляника, капуста, коньки, малина, медведь, метро, прощай, работа, снегирь, товарищ, ягода, улица.

Результат: Земляника, капуста, коньки, малина, медведь, метро, прощай, работа, снегирь, товарищ, ягода, улица.

➤ **Ответить на вопросы, используя орфографический словарь в учебнике.**

В каких словарных словах спрятались ноты? (дорога, ребята,

помидор, собака, земляника и т.д.).

В каких словарных словах спряталась – ель-? (понедельник, учитель, щавель).

В каких словах спрятался –вор-? (воробей, ворона).

4. Сказки – ассоциации

Планирование изучения словарных слов по группам с примерными ассоциативными цепочками и буквами-образами.

1 группа слов: девочка, коньки, собака.

Почему все эти слова объединены в одну группу? (одинаковая орфограмма).

Составить рассказ с этими словами.

Пример: Девочка позвала собаку, взяла коньки и пошла на озеро.



(Озеро напоминает букву О.)

2 группа слов: Москва, Россия, столица.

Москва – столица России.



(Часы на башне напоминают букву О)

Групповая работа: каждой группе дан ряд слов. Подумайте, почему эти слова объединены в одну группу и придумайте рассказ, используя все слова.

*творческое задание: подумайте на что похожа орфограмма данного ряда слов.

Группа 1: мальчик, карандаш, тарелка, капуста, арбуз.

Группа 2: деревня, петух, ребята, дежурный, тетрадь, пенал

Группа 3: скоро, весело, хорошо, быстро

5. Работа с фразеологизмами.

Использование в словарно-орфографической работе фразеологизмов помогает не только в работе над правописанием словарных слов, а также развивает речь, обогащает её, пополняя словарный запас новыми сведениями.

Суть этой творческой работы состоит в том, что учащийся должен "зашифровать" фразеологический оборот, содержащий словарное слово с помощью рисунка, а одноклассники должны разгадать данное "крылатое выражение", тем самым показывая свои знания.

Учащиеся выписывают словарное слово, содержащееся в отгаданном фразеологизме, и далее следует работа на закрепление написания словарного слова с использованием других приёмов и методов.

Например:



«Как собака на сене»

Учащиеся объясняют значение фразеологизма и выписывают словарное слово СОБАКА, подчеркивают орфограмму.

Затем учащимся предлагается сделать свой рисунок с такими фразеологизмами:

- Медведь на ухо наступил.
- Не в своей тарелке.
- Как кошка с собакой

Учащиеся выписывают словарное слово, содержащееся в

отгаданном фразеологизме, подчеркивая орфограмму.

Тема: Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу.

1. Рифмовки

Мнемоническое правило должно представлять собой краткий, четкий алгоритм проверки орфограммы.

В сочетании **жи-ши**

Только **и** всегда пиши.

В сочетании **ча-ща**

Пишем только букву **а**.

В сочетании **чу-щу**

Букву **у** всегда пишу.

2. Сказки – ассоциации.

Тема русского языка «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу» разучивается в очень интересной форме, ребята с интересом работают, слушают и запоминают.

Жили – были на свете шипящие Ж, Ш, Ч, Щ, а рядом гласные У, Ю, Ы, И, А, Я.

Жили очень дружно. И вот однажды буквы решили сыграть в прятки. Выпало водить шипящим, остальные побежали прятаться. Сидят гласные буквы, ждут, когда их найдут. Шипящие во все щели заглянули – многих нашли. Вот только не смогли найти гласные Ы, Ю, Я. Искали, с ног сбились, усталые и голодные поздно вечером возвращались они домой. Вдруг видят: сидят гласные Ы, Ю, Я, пьют чай с пряниками и смотрят телевизор. Обиделись шипящие – и с тех пор дружба у них врозь. Никогда не стоят они больше рядом с гласными Ы, Ю, Я, а дружат только с И, А, У. Так в русском языке появились сочетания ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ, ЖИ – ШИ.

Использование вышеперечисленных приемов целесообразно

использовать на теме: «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу», так как усвоение этого правила не опирается на логические закономерности и требует запоминания.

Ниже приведены упражнения, с которыми ученик справится, используя мнемотехнические приемы.

➤ **Прочитайте. Измените слова по образцу. Запишите.**

Образец: 1. Нож-ножи

2. Ерш-ерши

Ухо, лыжа, малыш, нож, уж, стриж, камыш, шалаш, чиж, ландыш, корж, морж, пляж, груша, карандаш, витраж, лужа.

➤ **Отгадайте загадку. Запишите, вставляя пропущенные буквы.**

Стали звездочки круж..ться,

Стали на землю лож..ться,

Нет, не звезды, а пуш..нки,

Не пуш..нки, а

➤ **Напиши слова, называющие действия предметов, в которых есть орфограмма "жи-ши, ча-ща, чу-щу"**

Коровы - м _____, птенцы - п _____, змея ш _____, сычи - кр _____, кузнечики - тр _____, дятлы - ст _____, кони мч _____.

➤ **Прочитай. Выпиши только те слова, в которых есть сочетание ЖИ – ШИ.**

У шиповника красивые цветы.

Чудная картина, как ты мне родна.

Дедушке сшили новый жилет.

У машины резиновые шины.

У нас живёт собака Рыжик.

Вечером мы пили чай с шиповником.

В воздухе кружились пушистые снежинки.

Мыши живут в норке.

- **Прочитайте сочетания слов. Запишите, заменяя слова из скобок по смыслу.**

Решу (задача), крик (грач), вижу (роща), жду (врач), иду без (плащ), растут (камыш).

Тема: Сочетания чк, чн.

1. Рифмовки

Знаешь ты наверняка,

Где **чн**, а где **чк**:

Речка, ночка, строчка, точка,

Кочка, корочка и почка,

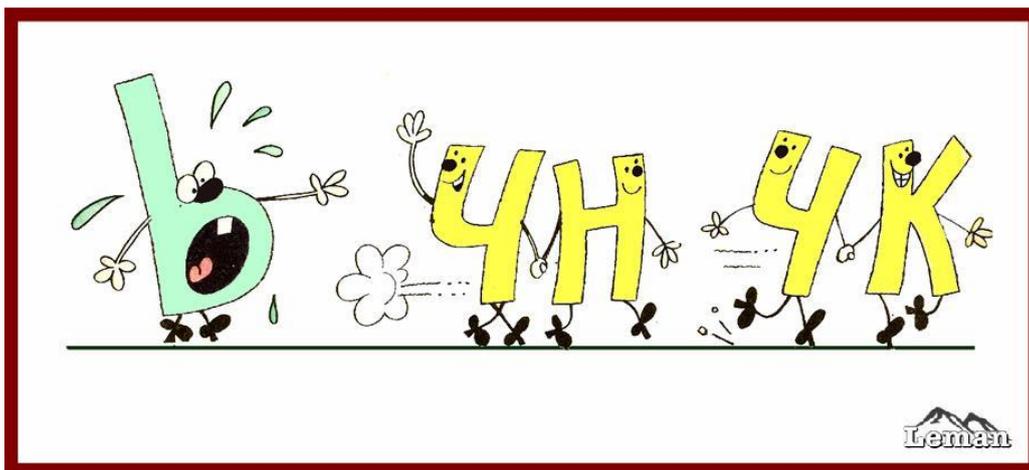
Срочный, гречневый, мучной,

Точный, встречный и речной.

Никогда в таких словах

Не пишите мягкий знак.

2. Схематично – рисуночная мнемотехника.



- **Измени слова по образцу: белка – белочка. Запиши и подчеркни орфограмму.**

Роза -, синица -, птица -, утка -,
ветка -, лиса -, собака -

➤ **Спиши, обозначая выделенный звук буквой или буквами.**

Кроше[ч']ный, звездо[ч']ка, тарело[ч']ка, дево[ч']ка, хи[щ']ный, куро[ч']ка.

➤ **Выпиши по порядку слова с различными буквосочетаниями**

-чк

-чн

-чт

-щн

Песочница, мечта, удочка, помощник, ласточка, почта, цветочница, хищник, мачта, спички, печка, молочный, мощный.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Проведённая работа позволяет сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографического навыка на уроках русского языка.

Поскольку умение быстро обнаруживать орфограммы считается базовым орфографическим умением, без которого невозможна удовлетворительная орфографическая грамотность, начальной школе нужна научно разработанная система специальных упражнений, развивающих орфографическую зоркость у младших школьников.

Система работы по формированию умения ставить орфографические задачи включает в себя, прежде всего, развитие фонематического слуха и выработку умения проводить слогозвуковой анализ слов, готовящих школьников к усвоению понятий "ударные и безударные гласные".

По мере выработки умения находить безударные гласные становится возможным ознакомление первоклассников с наличием опасности на месте безударного звука и формирование первых представлений об орфограмме как написании, которое не устанавливается на слух.

Для формирования соответствующих умений и доведения их до автоматизма используется система упражнений учебника, дополненная упражнениями развивающего характера.

Для того чтобы определить уровень орфографической грамотности учащихся 1 класса из изучаемых орфограмм в начальной школе, были подобраны упражнения на такие правила: «Непроверяемая безударная гласная в корне», «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу», «Сочетания –чк, -чн» Далее, исходя из подобранных упражнений, были определены критерии оценивания.

Была проведена экспериментальная работа, дан количественный и качественный анализ экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа показала, что уровень сформированности орфографических умений 1 класса находится на среднем уровне.

В целях отработки орфографических умений нами была составлена программа с использованием мнемотехнических приемов. Были предложены различные задания на отработку орфограмм «Сочетания жи-ши», «Сочетания –чк, -чн», «Непроверяемая безударная гласная в корне».

На орфограмму «Непроверяемая безударная гласная в корне» были составлены задания к таким типам мнемотехнических приемов: метод графических ассоциаций, составление этимологических словарей, мини-кроссворды, метод звуковых ассоциаций, сказки-ассоциации, работа с фразеологизмами.

«Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу»: рифмовки, сказки-ассоциации.

«Сочетания –чк, -чн»: рифмовки, схематично-рисуночная мнемотехника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обучение в начальных классах имеет огромное значение. В этот период дети получают основные знания для дальнейшего обучения и всестороннего развития личности. Особую роль на данном этапе играет формирование орфографических навыков учащихся. Этому помогает использование в процессе обучения правописанию различного занимательного материала.

Нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по теме исследования: характеристика формирования орфографического навыка младших школьников, принципы русской орфографии, основные направления изучения орфографии в начальной школе, мнемотехнические приемы как способ усвоения научного материала.

Использование мнемонических приемов является оправданным в тех случаях, когда материал требует запоминания, а не логических объяснений и умозаключений. Кроме того, использование его как вспомогательного приема на уроках создает атмосферу увлеченности, делает интересным самый трудный материал. Объяснение исторических процессов в языке или жизни общества, следствием которых является та или иная орфограмма, позволяет пробудить интерес к русскому языку.

Для того чтобы определить актуальный уровень развития орфографических умений учащихся 1-го класса, нами была составлена программа диагностики с использованием таких орфограмм: «Непроверяемая безударная гласная в корне», «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу», «Сочетания – чк, -чн», определены критерии оценивания.

После апробирования программы диагностики был дан анализ работ учащихся, который показал, что актуальный уровень орфографических умений учащихся 1 класса находится на среднем уровне.

С целью отработки орфографических умений был разработан комплекс упражнений с использованием мнемотехнических приемов: метод графических ассоциаций, составление этимологических словарей, мини-кроссворды, метод

звуковых ассоциаций, сказки-ассоциации, работа с фразеологизмами, рифмовки, сказки-ассоциации, схематично-рисуночная мнемотехника.

На каждый тип мнемотехнического приема были составлены разные задания на орфограммы: Непроверяемая безударная гласная в корне, Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, Сочетания –чк, -чн. Задания были подобраны с учетом упражнений, предусмотренных школьной программой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова М.Д. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык. – М., 2001. – 704 с.
2. Андреева И.В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы: автореф. дис. канд. пед. наук.). - СПб., 2004. – 24 с.
3. Анохина Т. М. Русский язык. 1- 4 классы: работа со словарными словами. Занимательные материалы. Вып. 2 – Волгоград: Учитель, 2007. – 269 с.
4. Бакулина Г.А. Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика вопроса // Начальная школа. – 2013. – №6. – С. 37 – 42.
5. Бакулина Г.А. Русский язык: познавательно и увлекательно: Учеб. пос. для младших школьников (2 класс). – Киров, 2010. – 224 с.
6. Бакулина Г.А. Субъективизация как фактор развития устной и письменной речи младших школьников. – Киров, 2000. – 430 с.
7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М., 1996. – 53 с.
8. Босалинис Ж.М. Приемы мнемотехники на уроках русского языка. – Санкт-Петербург, 2010. – 21 с.
9. Брагина Е.И. Использование мнемических приемов в словарно-орфографической работе в начальной школе (Из опыта работы) // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 66 – 68.
10. Бунаков Н.И. Родной язык как предмет изучения в начальной школе с трехгодичным курсом. – М., 1953. – С. 50 – 51.
11. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Пронина О.В. Русский язык. Учебник для 2-го класса в 2-х ч. – Изд. 5-е, перераб. – М.: Баласс; Издательства Школьный дом, 2012. – 208с.
12. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка // Избр. пед. соч. –М., 1992. – 512 с.

13. Гордеев Э.В., Дмитриук М.В. Творческий подход к изучению слов с непроверяемым написанием // Начальная школа. – 2001. – №1. – С. 170 – 173.
14. Горецкий В.Г. Развиваем память и повышаем грамотность // Начальная школа. – 2007. – №5. – С. 156 – 161.
15. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Секреты орфографии. – М., 1991. – 226 с.
16. Ераткина В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе: Науч.-метод. рекомендации для студентов. – Рязань, 1995. – 99
17. Драницына Т.И. Словарная работа как эффективное средство повышения грамотности учащихся // Образование в современной школе. №6 /2007. – С. 43 – 51 .
18. Жиренко О. Е., Гайдина Л. И., Кочергина А. В. Учим русский с увлечением: Формирование орфографической грамотности: 1 – 4 классы. – М.: 5 за знания, 2005. – 240 с. – (Методическая библиотека)
19. Канакина В.П. Русский язык. 1-4 класс: учебное пособие общеобразовательных организаций/ В.П. Канакина, В.Г.Горецкий. – 8-е изд. – М., -143 с.
20. Канакина В.П. «Работа над трудными словами в начальных классах», М: «Просвещение», 2009 г.
21. Касаткин Л.Л. Русский язык. Учебник для студентов выс. пед. учебных заведений. – М., 2001. – 768 с.
22. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. – М., 2005. – 213 с.
23. Кохичко А.Н. Этимология в помощь орфографии: пособие для учителя 1 – 4-х кл. – М., 1995. – 129 с.
24. Леонтьев А.Н. К теории развития психологии ребенка. – М., 1974. – 519 с.
25. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка. – М., 2006. – 590 с.

26. Львов, М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.- 464с.
27. Миронова Е.К. Статья «Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе». М.: 2011 г.
28. Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. – М., 1980. – 373 с.
29. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1998. – 555 с.
30. Окулова Г.Е. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе. - М., 1992. – 123 с.
31. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед: науч.-метод. журн. – 2008. – № 4. – С. 115-121.
32. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 2013. — 1632 с.
33. Раицкая Г.В. Работа над словами с непроверяемыми безударными гласными // Начальная школа. – 2006. – №1. – С. 124 - 140.
34. Рамзаева Т.Г. «Система обучения русскому языку и речи в 3 (1 -3) и 4 (1 - 4) классах начальной школы», СПб, 1994.
35. Рождественский Н.С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. – М., 1961. – 467 с.
36. Рождественский Н.С. Проблема содержания начального обучения. –М., 1966. – 239 с.
37. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М., 1960. – 253 с.
38. Розенталь Д.Э. А как лучше сказать? – М., 1988. – 175 с.
39. Симакова Е.С. Самостоятельная работа над словарными словами. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 253с.
40. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. – М., 2001. – 383 с.

41. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте // Избр. труды. – М., 1996. – 125 с.
42. Стоюнин В.Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средних учебных заведений // Избр. произв. – М., 1991. – 285 с.
43. Узорова О.В., Нефёдова Е.А. словарные слова: 2-й кл. - М.: Астель: Полиграфиздат, 2010. – 143с.
44. Успенский, М. Б. Приемы мнемотехники на уроках русского языка. // Русский язык в школе. – 2006. – №6. – С. 23 – 27.
45. Ушакова О.Д. Напиши диктант без ошибок! 1 – 4 классы. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2010. – 64 с.
46. Ушаков М.В. Упражнения по орфографии в средней школе. – М., 1962. – 183 с.
47. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Пед. соч.: В 6 т. – Т. 6. – М., 1988. – 23 с.
48. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – М., 1973. – 249 с.
49. Шапиро Н. Полезные мелочи // Русский язык. – 2003. –№ 16. С. 8.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 3.

№	Ф.И.О.	Количество допущенных ошибок при проверочной работе	Уровень
1	Артем А.	2	Средний
2	Лейла А.	3	Низкий
3	Виктория Б.	2	Средний
4	Алина В.	1	Средний
5	Ксения В.	1	Средний
6	Анастасия Г.	0	Высокий
7	Сергей З.	2	Средний
8	Ева З.	2	Средний
9	Виктор И.	2	Средний
10	Валерия К.	3	Низкий
11	Светлана Л.	1	Средний
12	Вероника М.	2	Средний
13	Алена Н.	2	Средний
14	Наталья О.	3	Низкий
15	Руслан П.	0	Высокий
16	Ильнур П.	4	Низкий
17	Данил С.	4	Низкий
19	Арслан С.	3	Низкий
19	Александр Ч.	2	Средний
20	Кира Ю.	1	Средний

Таблица 4.

№	Ф.И.О.	Количество допущенных ошибок при проверочной работе	Уровень
---	--------	---	---------

1	Артем А.	3	Низкий
2	Лейла А.	3	Низкий
3	Виктория Б.	1	Средний
4	Алина В.	1	Средний
5	Ксения В.	1	Средний
6	Анастасия Г.	0	Высокий
7	Сергей З.	1	Средний
8	Ева З.	2	Средний
9	Виктор И.	2	Средний
10	Валерия К.	3	Низкий
11	Светлана Л.	1	Средний
12	Вероника М.	1	Средний
13	Алена Н.	0	Высокий
14	Наталья О.	1	Средний
15	Руслан П.	0	Высокий
16	Ильнур П.	3	Низкий
17	Данил С.	4	Низкий
19	Арслан С.	2	Средний
19	Александр Ч.	0	Высокий
20	Кира Ю.	0	Высокий

Таблица 5.

№	Ф.И.О.	Количество допущенных ошибок при проверочной работе	Уровень
1	Артем А.	2	Средний
2	Лейла А.	3	Низкий
3	Виктория Б.	2	Средний
4	Алина В.	1	Средний

5	Ксения В.	1	Средний
6	Анастасия Г.	1	Средний
7	Сергей З.	2	Средний
8	Ева З.	3	Низкий
9	Виктор И.	0	Высокий
10	Валерия К.	3	Низкий
11	Светлана Л.	1	Средний
12	Вероника М.	1	Средний
13	Алена Н.	1	Средний
14	Наталья О.	1	Средний
15	Руслан П.	0	Высокий
16	Ильнур П.	3	Низкий
17	Данил С.	4	Низкий
19	Арслан С.	2	Средний
19	Александр Ч.	0	Высокий
20	Кира Ю.	0	Высокий

Таблица Л.1 – уровень сформированности орфографических умений

И.Ф.	1 диагностика		2 диагностика		3 диагностика		Уровень орфографических умений	
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень
Артем А.	3	С	2	Н	3	С	8	низкий
Лейла А.	2	Н	2	Н	2	Н	6	низкий
Виктория Б.	3	С	4	С	3	С	10	средний
Алина В.	4	С	4	С	4	С	12	средний
Ксения В.	4	С	4	С	4	С	12	средний
Анастасия Г.	6	В	6	В	4	С	16	высокий
Сергей З.	3	С	4	С	3	С	10	средний

Ева З.	3	С	3	С	2	Н	8	низкий
Виктор И.	3	С	3	С	6	В	12	средний
Валерия К.	1	Н	2	Н	1	Н	4	низкий
Светлана Л.	4	С	4	С	4	С	12	средний
Вероника М.	3	С	4	С	4	С	11	средний
Алена Н.	3	С	6	В	4	С	13	высокий
Наталья О.	1	Н	4	С	3	С	8	низкий
Руслан П.	6	В	6	В	6	В	18	высокий
Ильнур П.	1	Н	2	Н	1	Н	4	низкий
Данил С.	1	Н	1	Н	4	С	6	низкий
Арслан С.	2	Н	3	С	3	С	8	низкий
Александр Ч.	3	С	6	В	6	В	15	высокий
Кира Ю.	4	С	6	В	6	В	16	высокий

* –Диагностика 1. «Словарный диктант»; Диагностика 2. «Осложненное списывание»;
Диагностика 3. «Соотнесение транскрипции со словом».

Отзыв
на выпускную квалификационную работу
Кравченко Кристины Дмитриевны
«Приемы мнемотехники как средство совершенствования орфографических
умений младших школьников»
 по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль)
 Начальное образование
 В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студентка освоила
 следующие компетенции:

Формируемые Компетенции	Уровень сформированности		
	Продвинутый	Базовый	Пороговый
ОК-1 способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	+		
ОК-2 готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения	+		
ОК-3 способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности	+		
ОК-4 способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах	+		
ОК-5 способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности	+		
ОПК-1 готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности		+	
ОПК-2 готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач	+		
ОПК-3 готовностью взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия	+		
ОПК-4 способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру	+		
ПК-1 способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам	+		
ПК-2 способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики		+	
ПК-3 способностью руководить исследовательской работой обучающихся		+	
ПК-4 готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность	+		
ПК-5 способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование		+	
ПК-6 готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач		+	
ПК-11 готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу	+		

результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность			
ПК-12 готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области		+	

В процессе работы К.Д. Кравченко продемонстрировала продвинутый уровень сформированности проверяемых компетенций.

Кравченко К.Д. полностью выполнила программу выпускной квалификационной работы. Она имеет все задатки хорошего исследователя добросовестность, умение анализировать материал, способность конструктивно реагировать на замечания.

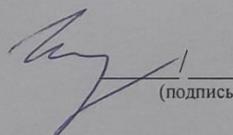
Содержание ВКР соответствует предъявляемым требованиям.

Структура ВКР соответствует предъявляемым требованиям.

Оформление ВКР соответствует предъявляемым требованиям.

Выпускная квалификационная работа рекомендуется к защите.

Научный руководитель



Гладилина Г.Л.

(подпись)

Приложение
к Регламенту размещения выпускной квалификационной работы
обучающихся по основным профессиональным образовательным
программам в КГПУ им. В.П. Астафьева

Согласие на размещение текста выпускной
квалификационной работы обучающегося в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева

Я, Кравченко Кристина Викторовна
(фамилия имя отчество)

разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать
(доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в
рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы
выпускную квалификационную работу - бакалавра / специалиста / магистра аспиранта

на тему: Криптоанализ шифротекстов как средство
совершенствования алгоритмов шифрования
(название работы)

(далее — ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.П. Астафьева, расположенном по
адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к
ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока
действия исключительного права на ВКР-

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами
академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

43. /К./о.гг

_____ дата

_____ подпись



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Отчет о проверке на заимствования №1



Автор: Кравченко Кристина дмитриевна kobzeva_kristina@mail.ru / Ю: 6175509
 Проверяющий: Кравченко Кристина Дмитриевна (kobzeva_kristina@mail.ru) / Ю: 6175509
 Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»-<http://users.antiplagiat.ru>

ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

№ документа: 19 Последний готовый отчет (ред.) Начало загрузки: 17.12.2018 10:07:2 Начало проверки: 17.12.2018 10:07:2
 длительность загрузки: 00:00:02 Длительность проверки: 00:00:02 Имя исходного файла: Приемы Комментарии: не указано
 мнемотехники как средство Модули поиска: совершенствования орфографических умений младших школьников
 ЗАИМСТВОВАНИЯ ЦИТИРОВАНИЯ ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
 Размер текста: 1 502 кБ 32,28% 00/0 67,72%
 Символов в тексте: 103264
 Слов в тексте: 14935
 Число предложений: 1128

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по ОТНОШ(2НИЮ) к объему документа.

Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общеупотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках коллекций нормативноправовой документации.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к объему документа.

Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 0094, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. В этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

№	Доля в отчете	Доля в тексте	Источник	Ссылка	Актуален на	Модуль поиска
[01]	9,04%	9,23%	не указано	http://ref.by	раньше 2011	Модуль поиска Интернет
[02]	0%	9,23%	не указано	http://referat-monster.ru	раньше 2011	Модуль поиска Интернет
[03]	4,58%	8,21%	Скачать PDF	http://n-shkola.ru	18 Окт 2014	Модуль поиска Интернет

Проверил: 19.12.2018

Н. р.д. Марченко Т. А.

