

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства**

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ
ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ**

Выпускная квалификационная работа

обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021351
Гусевой Галины Николаевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент Рождественская Р.Л.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение		3
Глава 1. Теоретико-методические основы формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных		9
1.1. Современные подходы к формированию орфографических умений младших школьников		9
1.2. Характеристика орфографических умений младших школьников		16
1.3. Методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных		25
Глава 2. Экспериментальное исследование по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных		37
2.1. Диагностика орфографических умений учащихся экспериментального класса		37
2.2. Реализация педагогических условий по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных		45
Заключение		54
Библиографический список		56
Приложение		61

ВВЕДЕНИЕ

Орфографическая грамотность учащихся – это одна из актуальных проблем, стоящая перед школой на протяжении всего её исторического развития. Долгие годы школа была ориентирована на орфографическую грамотность как на самую главную ценность предмета «Русский язык». Поэтому методика обучения правописанию – один из самых разработанных разделов теории и методики обучения русскому языку.

Формирование прочных орфографических знаний, умений, навыков по русскому языку в начальных классах обеспечивает грамотное письмо, которое, в свою очередь отражает точность выражения мысли и способствует взаимопониманию в письменном общении. От того, насколько прочно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение учащегося в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать русский язык.

К настоящему времени в методике обучения орфографии утвердилось положение о том, что формирование орфографических умений – процесс длительный, который требует систематических упражнений в связи с изучаемыми орфографическими правилами. Несмотря на то, что методика орфографии имеет богатую историю и что в наше время есть немало публикаций по вопросам обучения грамотному письму, учить орфографии очень сложно.

Наиболее распространённой причиной низкой орфографической грамотности учащихся является отсутствие сформированных орфографических умений. На протяжении всей истории методики обучения орфографии высказывалась мысль о том, что важным при обучении грамотному письму является умение школьников замечать встречающиеся при письме трудности.

Проблема формирования орфографической грамотности младших школьников остается нерешённой в силу разных причин: трудности самой орфографии, разрозненности изучаемых правил, отсутствия мотивации к орфографической деятельности, невнимание учащихся к слову, к родной речи, ограниченного словарного запаса, падения интереса к чтению, низкого уровня лингвометодической компетенции учителей начальных классов, недооценки возможностей периода обучения грамоте для проведения орфографической работы, неумения организовать учебную деятельность при изучении правописания и ряда других причин.

Методистами прошлого были намечены основные направления в развитии орфографического навыка: использование возможностей звукового метода обучения грамоте и проведения звуко-буквенного разбора (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, К.Ф. Бунаков, И.И. Паульсон); включение объяснения правописания слов в процессе письма и выделения орфограмм подчеркиванием (И.И. Срезневский, В.Д. Водовозов, Д.И. Тихомиров); запоминание зрительных, слуховых, звуко- и речедвигательных образов и их взаимосвязи (В.П. Флёрв): организация само- и взаимопроверки написанного и использование какографии (К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, В.Г. Зимницкий, Ф.П. Флёрв и другие отечественные педагоги).

Основные положения дореволюционной методики были продолжены и развиты в современной методике обучения орфографии. Разработаны важные вопросы обучения правописанию на теоретической основе: классификация правил и способы их применения в связи с характером орфограмм (Д.Н.Богоявленский, Г.Н.Приступа, Н.С.Рождественский, М.В.Ушаков и др.); учение о вариантах орфограмм и их опознавательных признаках (Н.Н.Алгазина, М.Т.Баранов, Л.Ю.Комисарова и др.); основные способы усвоения орфографии младшими школьниками (С.Ф.Жуйков, Л.И.Айдарова, М.Р.Львов, В.В.Репкин, П.С.Жедек); формирование самоконтроля при письме (В.Н.Шевченко и др.); систематизация орфограмм (А.А.Штец,

Е.Г.Шашкова); обучение грамотному письму на основе решения орфографических задач (М.Р.Львов, О.С.Арямова, Л.В.Двухжилова).

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых в 3 - 4 классах. Такое качество грамотности вызывает тревогу у учителей, родителей и, наконец, у общественности. В старших классах грамотность учащихся определенно снизилась (хотя в начальных классах осталась на прежнем уровне, но в течение последних двух десятилетий не повысилась). Поэтому ученые (психологи, методисты), учителя ищут причины такого явления (низкой орфографической грамотности), чтобы принять действенные меры по улучшению положения в этой составной части обучения.

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы. А ведь от того, насколько прочно будут сформированы базовые умения, лежащие в основе орфографической грамотности учащихся на начальном этапе обучения, во многом зависит дальнейший успех в изучении общеобразовательных дисциплин.

В настоящее время в практике начального обучения используются разные образовательные программы, в состав которых входят разные учебно-методические комплексы. В Белгородской области одной из ведущих образовательных программ является «Начальная школа XXI века» (научн.руководитель – проф. Н.Ф. Виноградова). Курс русского языка разработан под руководством С.В.Иванова. Данный курс располагает современными методическими приёмами, способствующими эффективному формированию орфографических умений и навыков младших школьников.

В связи с вышеизложенными фактами мы решили остановить свой выбор на следующей теме выпускного квалификационного исследования: «Формирование орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных».

Проблема исследования: каковы педагогические условия эффективного формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных.

Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования – процесс формирования орфографических умений младших школьников.

Предмет исследования – педагогические условия формирования орфографических умений у младших школьников при изучении правописания имён существительных.

Гипотеза исследования – формирование орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных будет успешным, если:

1) обеспечивается реализация фонематического принципа в обучении орфографии;

2) предлагаются орфографические упражнения, связанные с отработкой четырёх последовательных действий в соответствии с изучаемой темой урока: определение орфограммы; соотнесение её с определённым правилом; выполнение алгоритма решения орфографической задачи; осуществление самоконтроля;

3) активизируются приобретаемые умения в практических упражнениях в соответствии с изучаемыми правилами правописания.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования и выяснить степень её разработанности.

2. Изучить педагогический опыт и проанализировать.

3. Организовать и провести экспериментальное исследование по теме работы в начальных классах.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** изучение теории вопроса; изучение педагогического опыта; диагностическое тестирование; изучение продуктов деятельности учащихся; моделирование учебного процесса; методы математической обработки результатов (количественные и качественные).

Практическая значимость исследования состоит в определении и апробации педагогических условий формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных.

Результаты исследования могут быть использованы в практике работы учреждений начального образования, в системе профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации работников образования.

База исследования: МОУ «Пушкарская СОШ» Белгородского района Белгородской области. В исследовании приняли участие учащиеся 3 «А» класса.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во введении обосновывается актуальность рассматриваемой проблемы, формулируется научный аппарат исследования: проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методы, практическая значимость, база исследования, краткое содержание работы.

В первой главе «**Теоретико-методические основы формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных**» рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования орфографических умений младших школьников; характеризуются орфографические умения младших школьников, представлены методические аспекты формирования

орфографических умений младших школьников при изучении имён существительных.

Во второй главе **«Экспериментальное исследование по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных»** приводятся результаты диагностики орфографических умений учащихся экспериментального класса, описана реализация педагогических условий по формированию орфографических умений младших школьников при изучении имён существительных.

В заключении содержатся выводы и обобщения по выполненному исследованию.

Библиографический список включает 53 источника.

В приложении содержатся описание констатирующего и формирующего этапов эксперимента, конспекты уроков русского языка по теме исследования.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

1.1. Современные подходы к формированию орфографического умения младших школьников

Одним из безусловных достижений советской психологической науки является утверждение о том, что наилучшими условиями для обучения правописанию являются только такие, когда совершаемые действия полностью осознаются. Обоснование данного положения представлено в трудах психологов Л.И.Божович, Д.Н.Богоявленского, С.Ф.Жуйкова, а также методистов А.М.Пешковского, А.Н.Гвоздева, Н.С.Рождественского и др.

Осознанное письмо основывается на знании орфографических правил, в которых представлено обобщение фонетических, лексических и других особенностей слов. Успех в обучении правописанию зависит от того, насколько младший школьник глубоко и правильно понимает особенности слов как языковых единиц (Соловейчик, 1994,125).

В ходе изучения психологии усвоения орфографии, Д.Н.Богоявленский установил, что содержание знаний, которые необходимы для правильного выбора написания, зависит от характера данного написания. Для одних необходимо знать фонетические особенности изучаемых слов, а для других нужно уметь распознавать грамматические, лексические и другие языковые значения, а форма, в которой эти знания представлены в обобщённом виде, выражена в орфографическом правиле (Богоявленский, 2004,34).

Ещё в 60-е годы прошлого столетия был поднят вопрос о том, что для преодоления недочётов в обучении орфографии необходимо обеспечить его сознательное усвоение. Исследуя свойства русского правописания, Н.С.Рождественский пришёл к выводу о необходимости установления связи

между отдельными написаниями, используя такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому (Рождественский, 1960, 68). Свойства русского правописания Н.С.Рождественский рассматривал в качестве принципов, под которыми понимал, прежде всего, ведущие закономерности, раскрывающие объективные отношения, связывающие устную и письменную формы языка.

В настоящее время имеют место два объяснения основного закона русской орфографии: морфологическая и фонематическая. Они сходны в том, что указывают на одну и ту же особенность русского письма: постоянный буквенный состав каждой значимой части слова. Морфологический принцип не выходит за рамки морфемного уровня: он лишь подчёркивает, что любая морфема сохраняет единое написание, но не объясняет происхождения этого явления. В соответствии с данным принципом дети должны запомнить большое количество орфографических правил, прежде чем они научатся грамотно писать. Однако одно лишь знание правила не приводит к успеху в письме. В школьной практике наблюдается разрыв между знанием правила и умением его применить на практике. Как следствие, это является одной из основных причин допускаемых младшими школьниками орфографических ошибок, т.к. дети не могут распознать трудности, возникающие при письме, не опознают и не выделяют орфограмм, не умеют соотносить их с правилом (Львов, 2001, 32).

В последние годы в современных программах и учебниках в области правописания предпочтение отдается фонематическому принципу русской орфографии, поскольку только данный принцип дает возможность уже на начальном этапе выделить в учебном материале основные понятия, вокруг которых сосредотачивается весь теоретический материал и которые лежат в основе формирования практических навыков учащихся.

Установлено, что при фонематическом подходе устраняется большая часть недостатков обучения орфографии: орфографическая слепота

подавляющего числа учащихся; непонимание связей между отдельными правилами, отсутствие способов самоконтроля и т.п.

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что данный подход требует воспроизведения в обучении последовательности действий, которые выполняет ученик в процессе записи услышанного слова. По утверждению Н.И. Жинкина, письмо представляет собой не что иное, как кодирование устной речи. В процессе записи пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме. Согласно утверждению представителей Московской фонологической школы, звуки, «как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незначительных единиц языка – фонем» (Кузьмина, 1981, 12).

Под фонемами понимаются ряды позиционно чередующихся звуков, которые выполняют роль отождествления и различения слов (точнее, морфем). В ходе записи слов буквами обозначается не меняющийся звуковой состав записываемой морфемы, а её постоянное фонемное наполнение, которое определяется по сильным позициям рядом позиционно чередующихся звуков. При обозначении на письме звуков сильных позиций фонем, пишущий проходит два последовательных действия: от фонемы (точнее звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве.

В данном случае он опирается на правила графики. Например, ударный гласный звук [А] после твердого согласного обозначается буквой «а», но после мягкого согласного – буквой «я».

Указывая на письме звуки слабых позиций фонем, пишущий совершает три действия: от звука слабой позиции к поиску фонемы (сильной позиции), а от нее – к букве (по правилам, установленным для сильных позиций). Отсюда в обучении правописанию нужно придерживаться следующей последовательности: от звука к фонеме, а от нее – к букве. Только от звуков в сильных позициях заключён прямой переход к букве.

Поскольку овладение письмом происходит неразрывно с чтением, более того, впервые со многими словами мы знакомимся сначала с помощью зрения, необходимое среднее звено, лежащее на пути от звучащей речи к ее «письменному коду», не осознается нами. Между тем именно оно – установление фонемного состава слова (морфемы) – есть собственно орфографическое действие.

Почему не составляет труда записать на слух слова СОН, ЛУНА, МУКА? Потому что их звучание не расходится с произношением? Нет, не поэтому, а потому, что в этих словах все звуки в сильных позициях, т.е. однозначно представляют фонемы. В таких написаниях возможны только описки, но не орфографические ошибки (если, конечно, это не орфограмма сильной позиции, например, ЖИ-ШИ и т.п.) (Жедек, 1988, 38).

Таким образом, фонематический принцип в отличие от морфологического объясняет единообразный буквенный «образ» каждой морфемы тем, что в процессе письма передаёт не звуковой, а их фонемный состав. Из фонематического принципа следуют три обобщённых правила, которые кладутся в основу русской орфографии:

Первое правило – безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: *домашний*, потому что *дом*; *тяжелый*, потому что *тяжесть*; *в корзинке* – потому что *в руке* и т.п.

Второе правило – «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и **В**): *друг*, потому что *друга*; *просьба*, потому что *просить* и т.п.

Третье правило – мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова: *бантик* – потому что *бант*; *встаньте* – потому что – *встань* (Жедек, 1992, 37-38).

С основным законом русского правописания нужно знакомить младших школьников в общих чертах можно в то время, когда они научатся

разбирать слова по составу и получают первые представления о грамматике. Для этого учащиеся должны усвоить фонетические знания и умения, с которых начинается обучение русскому языку по любой программе.

В процессе письма пишущий совершает на основе трёх важнейших правил правописания следующую последовательность действий:

- а) выделяет орфограмму (определяет звук в слабой позиции);
- б) выясняет, в какой части слова находится данная орфограмма;
- в) подбирает другие слова, имеющие в своем составе ту же морфему;
- г) выделяет среди подобранных слов то, в котором нужный звук стоит в сильной позиции;
- д) обозначает звук в слабой позиции той же буквой, которая характерна для звука в сильной позиции (Жедек, 1992,39).

Существенно и то, что такой подход обеспечивает формирование умения определять орфограммы, а потом уже учит выбирать нужное правило и записывать по нему слова.

При обучении с опорой на морфологический принцип умение обнаруживать орфограммы приобретает учащимися по мере получения знаний по грамматике. Пока учащиеся работают над безударными гласными в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в окончаниях. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и вообще обходятся без правил.

Поскольку фонематический принцип обладает большими объяснительными возможностями по сравнению с морфологическим, при обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса «Почему?». Например, можно спросить: «Почему буква выбирается по гласному звуку под ударением, а не по безударному?» Ответы на данный вопрос не могут ограничиваться формальными ссылками на то, где «лучше слышится». Такие ответы требуют тщательных наблюдений и выводов о том, как «ведут» себя звуки в разных фонетических условиях. В данных случаях,

выясняется, почему «звуки лучше справляются со своей главной работой по различению слов». Такой подход не только обеспечивает более качественную орфографическую подготовку учащихся, но и способствует развитию их мышления и познавательных способностей (Жедек, 1991, 52).

Опора на фонематический принцип в корне перестраивает представления о содержании обучения правописанию. При этом начальная школа выполняет следующие задачи:

1) сформировать подлинную орфографическую зоркость (дать учащимся знания об опознавательных признаках, по которым распознаётся большая часть орфограмм, независимо от знания соответствующего правила);

2) познакомить учащихся с общей природой орфографических правил и единым порядком действий по правилу (нахождение сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова).

Именно в начальных классах основные орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы в дальнейшем их можно было совершенствовать. На уроке ученик пишет, читает, отвечает на вопросы учителя, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Часто он не может сосредоточить внимание, мысль, напрячь свою память. Подобную работу учащихся на уроках русского языка следует называть пассивной. Конечно, что-то ученик при этом усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут служить основанием для прочных знаний и навыков (Жедек, 1975, 45).

Активная позиция ученика в ходе изучения материала поддерживает его внимание к заданиям учителя, к усвоению формулировки правила и выполнению упражнений в учебнике. Это свою очередь требует приложения ума и воли учащихся. По утверждению К.Д.Ушинского, внимание это та единственная дверь, через которую впечатления жизни входят в душу ребёнка. Внимание – это сосредоточенность сознания на чём-либо. Поэтому

современные психологи, исследующие процесс усвоения детьми знаний, придают большое значение воспитанию у детей внимания.

Применительно к обучению русскому языку сформировать внимание – означает владение умением распознавать различные формы слова, владеть «орфографической зоркостью». Иначе говоря, глядя на написанное слово, ребёнок должен воспринимать его в целом и в составляющих его частях, а при слушании диктуемых слов слышать их целиком и уметь вычленять отдельные его звуки (твёрдые и мягкие, звонкие и глухие, ударные и безударные). Если учитель не сформировал внимательное отношение к слову, к его звуковой стороне, к его значению и форме, то учащийся будет «глух» к слову, к его правописанию (Рождественский, 1975, 57).

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Память бывает разной: зрительная, слуховая и речедвигательная.

Зрительная память имеет место при письме по слуху и при списывании. На уроках русского языка опора на зрительную память осуществляется в различных видах списывания, а также при написании диктантов со зрительной подготовкой.

Слуховая память находит выражение в запоминании на слух фонем в морфемах. Опора на слуховую память используется в различных видах диктантов.

Речедвигательная память (кинестезическая) основана на слоговом орфографическом проговаривании слов, в ходе которого закрепляется знание фонемного состава изучаемых слов в мускульных движениях органов речи. Опора на речедвигательную память осуществляется при изучении правописания слов с непроверяемыми написаниями. (Бочкарёва, 2001, 34).

Значительную роль в обучении русскому языку играет осознанное отношение учащихся к работе. Активное, тщательное выполнение заданий в соответствии с требованиями учителя и учебника обеспечивает сознательное

отношение к обучению. Интерес к работе по русскому языку появляется в том случае, когда урок наполнен содержательными, в меру трудными, но в то же время требующими проявить смекалку заданиями. Младшему школьнику будет интересно, если для при выполнении заданий необходимо анализировать, сравнивать, объяснять и доказывать.

Любая учебная работа, выполняется ли она с интересом или без особого интереса, требует от учащихся определённого напряжения сил, определённой затраты энергии. К.Д.Ушинский предупреждал учителей, что из учения не следует делать только игру или забаву, что это серьёзный труд, требующий напряжения сил. Если учитель не научит учащихся тщательно исправлять ошибки, указывая при этом на их характер, то ошибки не исчезнут в письменных работах (Буркова,1998, 89).

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели психолого-педагогические аспекты формирования орфографических умений младших школьников в процессе обучения правописанию и выяснили, что внимательное отношение к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, сознательное отношение к работе, волевое напряжение – всё это имеет большое значение в формировании орфографических навыков у младших школьников.

1.2. Характеристика орфографических умений младших школьников

Практическая направленность обучения правописанию состоит в овладении учащимися орфографическими умениями. Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия человека. Оно формируется на основе какого-либо знания: на основе правила, инструкции, указания, образца, а также по принципу «делай, как я».

Умение – это готовность к действию, оно складывается и закрепляется в результате многократного выполнения действия. Любое действие должно быть мотивировано, следовательно, первый этап рассмотрения нашей темы – это вопрос о мотивации орфографической работы.

Психологи (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, В. В. Репкин) умением называют не действия, а готовность выполнять действия определённого рода в соответствующей ситуации.

По утверждению Н. С. Рождественского, «умение – состояние сознательного усилия во время решения учеником орфографической задачи» (Рождественский, 1960, 121). Орфографические умения, по определению

М.Р. Львова, – это способность использовать совокупность правил, устанавливающих написание слов и их форм, оперировать ими для овладения орфографическим навыком (Львов, 2001, 31).

В методике обучения правописанию уже утвердился подход, в соответствии с которым основным содержанием орфографической работы является не столько изучение орфографических правил, сколько формирование у младших школьников умений, называемых собственно орфографическими.

К их числу методисты относят следующие базовые умения:

- 1) обнаруживать орфограммы (ставить орфографические задачи);
- 2) устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило);
- 3) применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи);
- 4) осуществлять орфографический самоконтроль (Львов, 2001, 42).

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической зоркости, то есть умения «видеть орфограммы». По мнению М.Р. Львова,

«эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма».

В современной методике определение сущности орфографической зоркости (ОЗ) толкуется различными авторами по-разному.

В работах Н.С. Рождественского, М.Р. Львова раскрываются вопросы формирования умения обнаруживать орфограммы. В методических исследованиях Т.Г. Рамзаевой говорится об умении распознавать их. В трудах П.С. Жедек поднимается проблема формирования умения ставить орфографические задачи.

Анализируя различия в определении сути орфографической зоркости, М.М. Разумовская отмечает, что если рассматривать орфографическую зоркость как умение обнаруживать, находить орфограммы, то в этом случае учащийся только фиксирует наличие орфограммы и действие его неосознаваемое. Если же говорить об опознавании, определении орфограммы, об умении ставить орфографические задачи, то ученик здесь не только ощущает сомнительность написания, но и может объяснить, почему в этом месте в слове орфограмма. Это действие можно считать осознаваемым (Разумовская, 1999, 26). Таким образом, суть орфографической зоркости заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их по типу.

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т.е. различать в какой позиции он стоит: в сильной или слабой. Какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. Другими словами, в умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции и состоит орфографическая зоркость.

В основе этого умения лежат многие психические процессы:

а) активное зрительное и слуховое восприятие;

б) логические операции сравнения, конкретизации, систематизации, классификации;

в) зрительная память, включающая в себя запоминание и воспроизведение зрительных образов орфограмм;

г) непроизвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действия самоконтроля и самопроверки (Савельева, 2003, 92).

В основе умения обнаруживать орфограммы лежит процесс восприятия; умение же определить тип орфограммы предполагает протекание процессов классификации и дифференциации.

В развивающем обучении русскому языку все орфограммы выстроены в систему, и ребенок легко ориентируется, какая орфограмма должна быть проверена, так как существуют два типа орфограмм и два вида.

Восприятие включает в свой состав зрительные или слуховые, артикуляционные или моторные компоненты. Чтобы найти орфограмму, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Слово и орфограмма в нем являются раздражителями, которые действуют через зрительный и слуховой анализаторы. При зрительном восприятии необходимо привлекать детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ. Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков, составляет основу развития не только устной, но и письменной речи. Развитие фонематического слуха является необходимым условием для нахождения орфограммы и определения её типа.

Наряду со слуховыми и зрительными анализаторами большое значение имеют речевые кинестезии (проговаривание); они позволяют более тонко и точно воспринимать речь. Рукодвигательное восприятие и воспоминание движений руки также являются необходимым условием грамотного письма.

Зрительное, слуховое, кинестетическое и рукодвигательное восприятия младших школьников составляют чувственную базу орфографического умения. Согласно учению К.Д. Ушинского, чем больше органов наших

чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу память. Значит, для формирования полноценных орфографических навыков необходимо разнообразить приемы и формы работы, задействуя как можно больше органов чувств ребенка (Буркова,1998,89).

Основываясь на изучении работ психологов А.Р. Лурия, М.С. Шехтер, П.И. Зинченко, кандидат педагогических наук Л.А. Фролова выделяет в структуре орфографического действия следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий. Мотивационный компонент предполагает осознание учащимися необходимости грамотного письма и постановки орфографической задачи. Умение увидеть при письме орфограмму обеспечивает сознательное отношение к письму, мотивирует обращение к правилу, к словарю (Фролова,2008,39).

Операционный компонент связан с опознаванием орфограммы на основе знания её признаков. Здесь активно участвуют фонематический слух, звуковой анализ в процессе проговаривания, целенаправленное зрительное восприятие. Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного (Фролова,2008,39).

Обобщая все вышеизложенное, можно сказать о том, что структура орфографической зоркости включает в себя умение обнаруживать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков, которые являются теоретической основой для обучения детей умению видеть и осознавать наличие орфограммы в слове.

По мнению М.С. Соловейчик и О.О. Харченко, для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо:

во-первых, на самых ранних этапах обучения обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква», а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений;

во-вторых, познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм;

в-третьих, систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм, предлагая для этого специальные упражнения (Соловейчик,2006,19).

Согласно исследованиям М.Р. Львова, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, там, где учитель постоянно работает над формированием орфографической зоркости – 70-90%. Индивидуальные различия также очень велики.

Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе разнообразных упражнений в ходе языкового анализа и синтеза: выделения звуков и букв, морфем (корня, приставки, суффиксов, окончаний) при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено соответствующими заданиями. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих учащихся на ее выработку, сознательное отношение.

Орфографическая зоркость опирается и на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных диктантов, различных видов списывания, комментирования. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен научиться видеть и представлять на основе «внутреннего зрения» все буквы в слове. Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил (Львов,2001,47).

Овладение умением обнаруживать орфограммы предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные упражнения по развитию орфографической зоркости.

С точки зрения лингвистики и психологии письма умение находить орфограммы и писать, руководствуясь правилом, не одно и то же. Согласно

фонематическому принципу 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 (Ибрагимова,1997,53).

Незаданность письменного знака произношением характерно для всех типов орфограмм. Известно, что в русском письме есть орфограммы, связанные с обозначением 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, орфограмма – это написание (буква, пробел и другие письменные знаки), которое не устанавливается на слух. 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 (Ибрагимова,1997,54).

При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное

выполнение первых этапов орфографического действия: обнаружение и распознавание орфограммы.

Очень важно не подменять всеобщее свойство орфограмм признаком расхождения написания с произношением. Буквы-орфограммы могут совпадать с произношением (трава, силач, избашка – «пишутся, как слышатся»), а могут расходиться с ним (дрова, дорожка, лепил). Сущность орфограммы не в расхождении с произношением, а в характере фонетических условий, ставящих пишущего перед необходимостью вначале найти сильную позицию (фонему) или вспомнить правило, а потом уже писать.

С точки зрения фонематического принципа правописания правило – это описание последовательности операций, которые выполняет пишущий для того, чтобы перевести звучание в положение, по которому устанавливается письменный знак, т.е. для того, чтобы найти сильную позицию звука (фонемы), гласного или согласного (Жедек, 1975, 73).

Понимание правила как своеобразной инструкции по нахождению сильной позиции позволяет установить связи между отдельными правилами, выявить их системность, открыть детям, что орфография – это «не свалка разнохарактерных правил, а исторически сложившееся единство» (Граник, 2001, 37).

Из общей природы орфографических правил вытекает единый алгоритм решения орфографических задач. После того, как найдена орфограмма и установлен ее тип, ученик в 80% действует одинаково:

- а) определяет, в какой части слова находится орфограмма;
- б) изменяет слово или подбирает другие слова, в которых есть та же морфема;
- в) находит среди подобранных слов то, в котором нужный звук находится в сильной позиции;

г) обозначает звук в слабой позиции буквой, которой передается звук в сильной позиции в той же части слова (Львов, 2001, 48).

Сформированность трёх предыдущих орфографических умений: обнаруживать орфограммы, определять их тип и действовать в соответствии с правилом является условием успешного становления и развития способности контролировать написанное.

Орфографический самоконтроль – это умение контролировать ход орфографического действия, т.е. правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву – с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии (Котикова, 2001, 21).

Как показывает практика обучения, школьники очень часто просто не видят, не умеют обнаружить ошибку в написанном ими тексте. Причина, прежде всего, в том, что действие самоконтроля выполняется ими формально («Зачем проверять, если ошибки всё равно «прячутся»?!), а рекомендация «Перечитайте, проверьте себя!» не наполнена для учеников конкретным содержанием.

Чтобы сделать самопроверку действенной и предупредить формализм при её проведении, необходимо с начала обучения сосредоточить внимание детей на двух ключевых моментах: а) что проверять, т.е. перечень орфограмм, подлежащих контролю на данном этапе обучения; б) как проверять, т.е. набор необходимых операций. Как видим, умение проверять написанное является комплексным. Не случайно в иерархии собственно орфографических умений оно стоит на последнем, четвёртом, месте.

Показателями сформированности орфографического самоконтроля являются: 1) способность выявить ошибку, 2) умение «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, т.е. обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста» (Львов, 1984, 75).

Чтобы самоконтроль был эффективным и осознанным, необходимо обеспечить мотивацию его осуществления: если ты хочешь, чтобы твоя запись была понятна, нужно писать без ошибок и описок. Младших школьников необходимо приучать контролировать не только результат орфографического действия (написанное слово), но и ход его осуществления. О результатах самоконтроля по ходу письма сообщают «окошки» на месте пропущенных орфограмм.

К действиям, из которых складывается процесс итогового орфографического самоконтроля (проверки), относятся: а) выявление всех орфограмм записанного текста; б) определение разновидностей орфограмм; в) отграничение написаний, в правильности которых уверен, от тех, которые вызывают сомнения; г) применение правил к сомнительным написаниям; д) в случае необходимости – исправление (Репкин, 1996, 27).

Таким образом, мы установили, что младших школьников нужно не только научить, но и приучить осуществлять орфографические действия. Достижению этой цели служат специальные памятки. Следуя их предписаниям, школьники ежеурочно приобретают опыт выполнения необходимых операций, в результате чего складывается умение осознанно контролировать правильность написанного.

1.3. Методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных

Сознательность и автоматизм при обучении орфографии достигается в процессе работы над правилом и орфографическими упражнениями, обеспечивающими привитие навыка грамотного письма. Как усвоение правила, так и выполнение упражнений связано с активной аналитико-синтетической деятельностью учащихся. Усвоить правило правописания –

это значит понять его содержание, уметь определить, к какому языковому факту оно относится, найти признаки, позволяющие установить, подходит ли тот или иной пример под это правило, и основать его применение в процессе упражнений. Но, если при объяснении правила аналитико-синтетическая деятельность учащихся протекает обычно под непосредственным руководством преподавателя, то при выполнении упражнений ученикам предоставляется значительно большая самостоятельность, которая постепенно возрастает, и соответственно уменьшается участие, которое учитель принимает в их упражнениях (Иванова, 10991, 73).

Сочетание сознательности и автоматизма обуславливает необходимость тщательной работы над правилом при обучении орфографии, обоснования правильности написания, продуманной системы разнообразных упражнений, обеспечивающих выработку навыка грамотного письма, выбора метода работы. Выбор методов и приёмов обучения орфографии обуславливается характером орфограммы, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы и соответственно применяются при этом различные правила.

Основной орфографической единицей, принятой в современной методике, является орфограмма. В русский язык слово «орфограмма» пришло из иностранного – греческого. Оно сложилось из главной части слова «орфос» (правильный) и «грамма» (запись, буква).

В методической литературе имеется несколько определений орфограммы. Обобщая их, можно выделить следующие признаки орфограммы:

- 1) написание, которое не определяется на слух и требует проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);

2) наличие не менее двух возможных вариантов написания, один из которых (правильный) выбирает пишущий (Жуйков, 1965, с.48).

Орфограмма для пишущего всегда несет в себе задачу, которую надо решить, соблюдая:

1) требования графики, т.е. правил обозначения звуков и их сочетаний буквами (например, йотированные гласные);

2) требования орфографии, т.е. выбора правильного написания из двух или нескольких, допускаемых графикой (например, слово *вода* может быть написано «вада», год – «гот», т.к. в обоих случаях слова будут прочитаны правильно. Орфография же требует единообразного написания.

3) требования точной передачи смысла содержания мысли (Львов, 2004, 187).

Орфограмма – это трудное место в слове, поэтому чтобы не ошибиться, при письме необходимо научиться замечать орфограммы. Взрослый грамотный человек обычно не видит орфограмм, хотя и пишет без ошибок. Ученик, обучающийся письму должен научиться видеть орфограммы.

При обучении правописанию большое значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида свои.

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

1) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;

2) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;

3) морфемы, их выделение, сочетания морфем (два корня, два суффикса), прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Обычно принято считать, что несовпадение произношения и написания – это главный опознавательный признак орфограммы. Но этот признак «срабатывает» лишь в тех случаях, когда учащиеся слышат слово и одновременно видят его буквенное изображение (при списывании, при

анализе написанного). В процессе письма под диктовку признак не «срабатывает».

Второй опознавательный признак – это сами звуки (звукосочетания, место звуков в словах, буквы, буквосочетания), дающие наибольшее количество несовпадений, «опасные» звуки (буквы):

- а) гласные о-а,и-е;
- б) пары звонких и глухих согласных б-п, в-ф и т.д.;
- в) сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу;
- г) буквы е,е,ю,я, обозначающие два звука;
- д) согласные буквы б,г,в,д,з,ж на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки [п], [к], [ф], [т] и т.д.;
- е) сочетания стн, сн, здн, зн (непроизносимые согласные);
- ж) сочетания нч, нщ

Третий опознавательный признак орфограмм – это морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в окончании или на стыке морфем (Алгазина,1987,127).

Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм – это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха. Работа над второй группой опознавательных признаков орфограмм в основном направлено на запоминание. В процессе такой работы у детей развивается внимательное отношение к слову. Работая над третьей группой опознавательных признаков орфограмм, учащиеся подготавливаются к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е. в решении орфографических задач.

Рассмотренные группы опознавательных признаков считаются общими для большинства орфограмм. Однако, кроме общих опознавательных

признаков, каждый тип орфограмм имеет и частные признаки, характерные только данному типу.

В современных программах по русскому языку для начальной школы изучение правописания имён существительных занимает большое место, поскольку имеет огромную значимость в формировании орфографических умений младших школьников. Центральная тема, вокруг которой строится орфографическая работа в третьем классе, является изучение категории падежа. Дети знакомятся с названиями падежей и падежными вопросами. Важно при этом научить учащихся не только различать падежи, но и правильно задавать падежные и синтаксические вопросы. Умение определять падежи и при этом доказывать правильность этого определения верные показатели того, что ученик понимает смысловые и формальные признаки изучаемого явления. Вместе с тем, правильное установление падежа существительных, принадлежащих к разным склонениям, – ключ к решению вопроса о правописании падежных окончаний (Рождественский, 1979,159).

Дети очень часто неправильно пишут окончания в словах потому, что не могут правильно определить падеж. Младшие школьники обычно затрудняются в определении падежей имен существительных. Впрочем, бывает так, что учение грамотное пишет окончания в словах, а разбирает формы имён существительных неверно. Расхождение между знаниями и орфографическими навыками – нередкое явление в начальных и других классах. Для правописания окончаний очень важно уметь ставить вопрос и знать, с каким падежом употребляется тот или иной предлог. Учитель диктует словосочетания: *жили в деревне* или *жили около деревни*; в обоих случаях существительное отвечает на вопрос где, но окончания разные (-е, -и); учащиеся поднимают карточки с названными падежами, а затем пишут словосочетания или предложения. Важно, чтобы у учащихся выработалось правильное соотношение между падежным вопросом, предлогом и окончанием существительного, принадлежащего к тому или иному

склонению. Знакомство с тремя склонениями имён существительных необходимо для того, чтобы дети поняли различие в падежных окончаниях имён существительных и правильно их писали (Рождественский, 1979,159).

Задача учителя при изучении имён существительных в третьем классе состоит в том, чтобы помочь обучающимся понять, что ударные и безударные окончания имён существительных указанного склонения одинаковы, и научить детей проверять правописание безударных окончаний существительных. В процессе изучения этого раздела программы всё время идёт сопоставление между собой падежей: родительного и дательного; родительного, дательного и предложного и т.д. Безударные окончания родительного, дательного и предложного падежей легко смешать (-и и -е); окончания эти надо различать: в родительном падеже -и, в дательном и предложном -е. Проверить правописание окончания можно, подставив вместо существительного с безударным окончанием существительное того же склонения и того же падежа с ударным окончанием, например: *из деревни* – *из земли*; *к деревне* – *к земле*. Теперь легко усвоить, что окончание родительного падежа – -и (-ы), дательного и предложного падежей – -е.

Умение различать падежи помогает и различению окончаний, например: *около дороги* (Р.п.), *по дороге* (Д.п.), *в дороге* (П.п.). Все эти слова отвечают на вопрос где?, но имеют разные окончания, так как они в разных падежах.

Менее трудным для учащихся представляет 2-е склонение имён существительных. После знакомства со склонением имён существительных мужского и среднего рода 2-го склонения выясняется различие между падежами: именительным – винительным и родительным. Существительное в именительном падеже в предложении бывает подлежащим, а в винительном – второстепенным членом предложения. Помогает при распознавании указанных падежей сопоставление

существительных 2-го и 1-го склонения (*видел стул, видел парту; стоит стул, стоит парта*).

Ещё более трудным для младших школьников является различение родительного и винительного падежей существительных одушевлённых: *встретил брата* и *не было брата* – существительные воспринимаются как стоящие в одном и том же падеже, чаще в родительном. Научить различать падежи в подобных случаях помогает: постановка двух вопросов: кого? Чего? (Р.п.) и кого? Что? (В.п.); и замена (подстановка) существительного 2-го склонения существительным 1-го склонения (*встретил брата* – *встретил – сестру, ученицу, девочку* – В.п.; *не было брата* – *не было сестры, ученицы, девочки* – Р.п.). Безударные окончания предложного падежа звучат ближе к и, чем к е: «в доми, парки»; вопрос где? характерен не только для предложного падежа. В данном случае детям могут помочь: 1) знание того, что характерное окончание предложного падежа существительных 2-го склонения -е; 2) сопоставление с существительным того же падежа и склонения, но с ударным окончанием (*в городе, в парке, в Смоленске* – *в столе, в селе, в Орле*). 3 склонение противопоставляется 1-му и 2-му склонению. Учащимся необходимо усвоить, что 3-е склонение не имеет никогда окончания -е; в трёх основных падежах у существительных 3-го склонения имеется окончание -и (степи – Р.п.; степи – Д.п.; о степи – П.п.). В именительном и винительном падежах у существительных 3-го склонения нет окончания. В творительном падеже существительные 3-го склонения имеют характерное окончание -ю: *степью* – *землёю*. Проводя работу по распознаванию падежей, типов склонения, падежных окончаний, дети узнают не один, а несколько вариантов распознавания; учитель даёт в руки учащимся несколько ключей, которыми они смогут пользоваться в целях правописания (Рождественский, 1979, 160-161).

По мнению Л.А.Фроловой, учебная информация будет только тогда усваиваться младшим школьником, если она ему необходима. Поэтому

формирование орфографических умений при изучении имён существительных начинается с осознания орфографической задачи, которая выступает в качестве задачи учебной. Предложенная учителем учебная задача становится объектом всестороннего теоретического и анализа и синтеза, Решение орфографической задачи в обязательном порядке всегда способствует выработке необходимых умственных действий, в ходе выполнения которых и осуществляется формирование орфографических умений младших школьников (Фролова, 2002, 130).

Безусловно, учителю необходимо создавать такие ситуации на уроках русского языка, когда имеющихся у учащихся знаний недостаточно для объяснения орфографического явления, ученикам предоставлена возможность осознать этот факт и сформулировать тему и цель предстоящего урока. При создании ситуации противоречия учитель управляет поиском его разрешения. Учащиеся с большим интересом увлекаются решением необычной проблемы, которое ведёт к открытию нового знания, самостоятельным открытиям. Поиск решения орфографической задачи требует от ученика самостоятельных рассуждений, изучения конкретных фактов. Детям нравится творчески думать, доказательно рассуждать, сопоставлять орфографические явления, находить закономерности (Фролова, 2002, 131).

Такой приём как моделирование при изучении правописания имён существительных позволяет обобщённым способом выделить систему ориентиров при написании слов с орфограммами, способствует усвоению опознавательных признаков орфограмм, а также раскрывает способ орфографического действия. В работе с моделями проводятся следующие упражнения:

- составление моделей под руководством учителя или самостоятельно;
- воспроизведение орфографического правила или способа орфографического действия по готовой модели;

- дополнение модели недостающими элементами;
- конкретизация модели примерами из текста (Фролова, 2002, 131).

В обучении третьеклассников применяются модели-памятки, которые представляют собой краткое описание способа выполнения орфографического действия с помощью условных обозначений (графических, буквенных, цифровых и т.д.). По форме модель-памятка очень близка к графическому описанию правила и образцам рассуждения в учебнике. Применение моделей преодолевает вербализм обучения, делает лингвистические абстракции наглядными, обеспечивает возможность предметно-практических действий ребёнка со словом. Моделирование помогает запомнить новые термины, выделить и обобщить признаки и свойства изучаемого языкового явления, способствует усвоению опознавательных признаков орфограмм, формирует способ орфографического действия по обнаружению орфографических трудностей.

В целях формирования орфографических умений младших школьников традиционно часто используется такое орфографическое упражнение, как списывание. Многие современные методисты отмечают большое значение списывания в формировании орфографической зоркости (Н.А.Костин, С.П.Редозубов, М.Л.Закоружникова и др.). Списывание – это упражнение, состоящее в записи обзриваемых слов.

Списывание включено в программу развивающего обучения не только как один из видов орфографических упражнений для безошибочного копирования текста, а для того, чтобы обеспечить совмещение смысловой и орфографической ориентировки в процессе чтения. Совмещаясь друг с другом, эти ориентировки становятся механизмом «природной грамотности», то есть наиболее эффективного орфографического навыка. Если мы хотим такой навык сформировать целенаправленно у всех детей, перед нами должна быть поставлена соответствующая задача. Такой задачей и является задача орфографически точно воспроизвести фрагмент печатного текста

после его прочтения. Задача ученика, списывающего с готового текста, состоит в том, чтобы воспроизвести его у себя в тетради точно в таком же виде, не допуская никаких отступлений в написании. Всякие отступления в этом случае считаются ошибкой (Поль,1997,93).

При изучении правописания имён существительных широкое распространение получило комментирование – это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму. Комментированные упражнения органически объединяют повторение и закрепление учебного материала с систематической работой над ошибками. Предупреждение допускаемых ошибок в процессе комментированного письма способствует повышению успеваемости учащихся.

Комментированное письмо выполняет ряд поставленных задач:

- приучает детей внимательно слушать;
- развивает умение предварительно планировать свою работу;
- формирует осмысленность и самостоятельность при выполнении заданий;
- учит ребёнка отбирать из своего умственного багажа нужную информацию (Котикова,2001,21).

Комментированные упражнения, объединяют 3 действия: мыслю – говорю – записываю. Таким образом, ребёнок учится продумывать орфографическое действие, осмысливать возможную ошибку до её совершения. Также такие упражнения обеспечивают обратную связь: дают учителю возможность контролировать уровень знаний учащихся, вовремя заметить отставание, обеспечить продвижение в овладении знаниями и практическими навыками.

Кроме того, комментированное письмо выступает одним из приёмов работы по предупреждению ошибок,приучает обучающихся к сознательному

применению правила, способствует выработке навыков грамотного письма, устраняя разрыв между теорией и практикой. На определённой ступени обучения применению правила при объяснении написания слов вместо развёрнутого комментирования (или наряду с ним) используется письменное комментирование: подчёркивание орфограмм, обозначение знаков проверки.

Огромную значимость в выработке орфографических действий в соответствии с изучаемым на уроке орфографическим правилом имеет использование алгоритмов, которые представляют собой пошаговые действия, которые необходимо совершить, для того, чтобы определить падеж существительного в предложении. Алгоритмизация действий при решении поставленной учебной задачи составляет основу отработки орфографических умений младших школьников при изучении имён существительных по образовательной программе «Начальная школа XXI века».

Формированию орфографических умений младших школьников способствует орфографический контроль. В ходе данного орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, используются условные обозначения и графические средства для выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит её написание. В этом случае орфограмма подчёркивается снизу одной чертой, предшествующая или последующая (или та и другая вместе) буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчёркиваются двумя чертами. При подчёркивании орфограммы (*в море*) ученик фиксирует своё умение обнаружить её, при графическом обозначении орфограммы (*в море*, 2-е скл.) – определить её тип, отмечая опознавательные признаки орфограммы, доказательство её правописания, способ проверки. Такую работу нужно проводить систематически, особенно при выполнении домашнего задания, что усиливает внимание учащихся в ходе его проверки, когда учитель или родитель просит назвать встретившиеся орфограммы (Чистякова, 2007, 63).

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных. Мы установили, что выбор методов и приёмов обучения орфографии обуславливается характером изучаемых орфограмм. Мы установили, что одной из центральных тем и наиболее сложных в третьем классе начальной школы является изучение правописания безударных окончаний имён существительных, поэтому знание особенностей организации работы над такой сложной темой поможет учителю правильно подойти к организации работы по формированию орфографических умений младших школьников.

Выводы по первой главе

Изучение теоретико-методических основ формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных позволило нам определить современные подходы к формированию орфографических умений. Мы установили, что в настоящее время ведущим в обучении правописанию является фонематический принцип русской орфографии (П.С.Жедек, Н.И.Жинкин, С.Ф. Жуйков, В.В. Репкин С.М. Кузьмина, , М.С.Соловейчик и др.).

Изучение методической литературы позволило нам охарактеризовать базовые орфографические умения, необходимые для овладения младшими школьниками грамотным письмом, в том числе при изучении имён существительных.

Мы рассмотрели методические аспекты формирования орфографических умений в процессе изучения безударных падежных окончаний имён существительных и установили особенности их усвоения младшими школьниками. Мы выяснили, что для формирования орфографических умений значимость имеют различные упражнения, мотивирующие самостоятельность рассуждений, в ходе которых и закрепляются необходимые орфографические действия в соответствии с изучаемым орфографическим правилом.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

2.1. Диагностика орфографических умений учащихся экспериментального класса

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Пушкарская СОШ» Белгородского района Белгородской области. В эксперименте приняли участие учащиеся 3 «а» класса, которые обучаются по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века». Изучение предметной дисциплины «Русский язык» осуществляется на основе программы и учебников, разработанных под руководством С.В.Иванова.

На констатирующем этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

- 1) организовать диагностику орфографической грамотности учащихся экспериментального класса;
- 2) установить уровни сформированности орфографических умений учащихся экспериментального класса.

Для организации диагностики орфографических умений учащихся экспериментального класса мы воспользовались материалами, предложенными в сборнике «Русский язык в начальной школе: Контрольные работы, тесты, диктанты, изложения» В.Ю.Романовой и Л.В.Петленко. Пособие входит в учебно-методический комплект по русскому языку для 2-4-го классов «Начальная школа XXI века».

Третьеклассникам были предложены три контрольные работы, разработанные к урокам блока «Правописание» для второй четверти:

- 1) диктант;

- 2) списывание с объяснением подчёркнутых букв;
- 3) списывание текста с орфографическими ошибками (Романова, 2014,120-124).

Текст контрольного диктанта мы поместили в приложение 1. Диктант включал изученные за первое полугодие 3 класса орфограммы: «Буквы *о, ё* после шипящих в корне слова», «Соединительные гласные *о, е*», «Безударные гласные в корне слова», «Парные звонкие/глухие согласные в корне слова», «Правописание приставки *с-*», «Обозначение звука [ы] после звука [ц]», а также изученные словарные слова.

При проверке мы обнаружили, что 12 учащихся (57%) допустили ошибки в правописании букв *о, ё* после шипящих в корнях слов, правописание соединительных гласных не усвоили 9 учащихся (42%), правописание безударных гласных в корнях слов – 4 ученика (19%), в выборе парных звонких/глухих согласных ошиблись 3 ученика(14%). В изученных словарных словах дети допустили 11 ошибок (52%). На правописание приставки *с-* младшие школьники допустили 6 ошибок (28%). Употребление разделительного мягкого знака не усвоили 3 ученика (14%).

Для выявления орфографической грамотности при написании контрольного диктанта нами были разработаны следующие критерии:

- высокий уровень: ученик выполнил работу без орфографических ошибок, допустил 1 исправление; обнаруживает орфограммы, соотносит их с орфографическим правилом, правильно находит способ решения орфографической задачи и осуществляет самоконтроль;

- средний уровень: ученик допустил 1-2 орфографических ошибки и 1-2 исправления; не всегда распознаёт орфограммы, иногда ошибается в выборе правила; допускает ошибки в решении орфографических задач, но исправляет их с помощью учителя;

- низкий уровень: ученик допустил 3 и более орфографических ошибок, самостоятельных исправлений в работе нет; не умеет обнаруживать орфограммы, не соотносит их с правилами; не умеет решать орфографические задачи и не владеет орфографическим самоконтролем.

Для выяснения уровней орфографической грамотности учащихся экспериментального класса в соответствии с программными требованиями для второго полугодия 3 класса мы поместили результаты в таблицу 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты контрольного диктанта на констатирующем этапе

№ п/п	Список класса	Проверяемые орфограммы								Уровни грамотности		
		1	2	3	4	5	6	7	8	Выс.	Сред.	Низ.
1.	Анастасия Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
2.	Виталий Г.	-	-	+	+	-	+	-	-			+
3.	Алёна Г.	+	+	+	-	+	+	+	+		+	
4.	Ксения Д.	-	-	-	+	+	-	+	-			+
5.	Андрей З.	-	-	+	+	+	-	+	+			+
6.	Владислав З.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
7.	Максим Л.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
8.	Владимир Л.	+	+	+	-	+	-	+	-			+
9.	Екатерина М.	-	-	-	+	+	+	-	-			+
10.	Анастасия Н.	-	+	-	+	+	+	+	+		+	
11.	Ксения О.	-	+	+	-	-	+	+	-			+
12.	Кирилл П.	-	-	+	-	-	+	+	-			+
13.	Владик П.	+	-	+	+	+	+	+	-		+	
14.	Марина Р.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
15.	Софья Р.	+	+	+	+	-	+	+	+	+		
16.	Виталина С.	-	+	-	+	+	-	+	-			+
17.	Аким Т.	-	+	-	+	+	+	+	+		+	
18.	Анжелика Т.	-	-	+	+	-	-	+	-			+
19.	Карина У.	-	+	+	+	+	-	+	+		+	
20.	Виктория Ф.	+	-	+	+	+	+	+	-		+	
21.	Тимофей Х.	-	-	-	+	-	+	-	-			+
Итого количество учащихся										5	6	10

Обозначения в таблице:

1. Буквы о, ё после шипящих в корне слова;
2. Соединительные гласные о, е;
3. Безударные гласные в корне слова;
4. Парные звонкие/глухие согласные в корне слова;
5. Правописание приставки с-;
6. Обозначение звука [ы] после звука [ц];
7. Разделительный мягкий знак;
8. Словарные слова.

Текст для списывания мы поместили в приложение 1. Списывание было осложнено следующим заданием: графически объяснить правописание подчёркнутых букв (Обозначение звука [ы] после звука [ц]; правописание безударной гласной в корне слова). При проверке выполненных работ мы обнаружили, что 9 учащихся допустили ошибки при списывании следующих слов: «нарциссов», «цыплёнок», «циркулем». 8 учащихся не смогли графически объяснить правописание подчёркнутых в тексте орфограмм, т.е. выделить окончание *-ы* или указать корень, в котором пишется буква *и*. Только 3 ученика допустили ошибку на правописание безударной гласной в корне слова.

Проверка выполненных работ учащихся осуществлялась на основе разработанных нами критериев с учётом орфографического задания.

Высокий уровень: ученик при списывании не допустил ни одной ошибки, графически объяснил правописание подчёркнутых букв, работу выполнил аккуратно, продемонстрировал умение пользоваться памяткой при списывании и внимательно всматриваться в слово;

Средний уровень: ученик при выполнении работы допустил 1-2 ошибки, 1-2 исправления, графически объяснил правописание подчёркнутых букв, работу выполнил аккуратно, однако был недостаточно внимателен при выполнении работы;

Низкий уровень: ученик при списывании допустил 3 и более ошибок, не пытался исправить допущенные ошибки; работу выполнил неаккуратно; продемонстрировал невнимательное отношение к слову.

Таким образом, в соответствии с данными критериями мы установили следующие результаты:

- высокий уровень – 7 учащихся (33 %);
- средний уровень – 6 учащихся (29 %);
- низкий уровень – 8 учащихся (38 %).

Материалы третьего контрольного задания – списывание текста с орфографическими ошибками – мы поместили в приложение 1.

В тексте для списывания учащиеся должны были найти пять орфографических ошибок (1 ошибка на правописание безударной гласной в корне слова; 2 ошибки на обозначение звука [ы] после звука [ц]; 1 ошибка на правописание сочетаний чу-щу; 1 ошибка на правописание непроизносимой согласной в корне) и списать в исправленном виде.

При проверке выполненных работ мы установили, что 6 учащихся не обнаружили ошибки при списывании слова «прилетают»; 9 учащихся не распознали ошибки при списывании следующих слов: «самцы», «ценились»; 6 учащихся не смогли распознать орфограмму в слове «рощу»; 7 учащихся не смогли обнаружить ошибку в слове «прекрасно».

Для проверки выполненных работ учащихся мы разработали критерии с учётом орфографического задания

Высокий уровень: ученик при списывании не допустил ни одной ошибки, распознал все орфографические ошибки, работу выполнил аккуратно, продемонстрировал умение пользоваться памяткой при списывании и внимательно всматриваться в слово;

Средний уровень: ученик при выполнении работы допустил 1-2 ошибки, 1-2 исправления, не все распознал орфографические ошибки, работу выполнил аккуратно, однако был недостаточно внимателен при списывании;

Низкий уровень: ученик при списывании допустил 3 и более ошибок, не пытался исправить допущенные ошибки; работу выполнил неаккуратно; продемонстрировал неумение пользоваться памяткой при списывании.

Таким образом, в соответствии с данными критериями мы установили следующие результаты:

- высокий уровень – 6 учащихся (33 %);
- средний уровень – 7 учащихся (29 %);
- низкий уровень – 9 учащихся (38 %).

Для того, чтобы установить уровни сформированности орфографической грамотности учащихся мы поместили полученные результаты в таблицу 2.2.

Таблица 2.2.

Уровни сформированности орфографической грамотности учащихся экспериментального класса по итогам контрольных заданий

№ п/п	Список класса	Результаты контрольных заданий в уровнях			Уровни сформированности орфографической грамотности		
		Диктант	Списывание 1	Списывание 2	Выс.	Сред.	Низ.
1.	Анастасия Б.	высокий	высокий	высокий	+		
2.	Виталий Г.	низкий	низкий	низкий			+
3.	Алёна Г.	средний	высокий	средний		+	
4.	Ксения Д.	низкий	низкий	низкий			+
5.	Андрей З.	низкий	средний	низкий			+
6.	Владислав З.	высокий	высокий	высокий	+		
7.	Максим Л.	высокий	высокий	высокий	+		
8.	Владимир Л.	низкий	средний	средний		+	
9.	Екатерина М.	низкий	низкий	низкий			+
10.	Анастасия Н.	средний	средний	средний		+	
11.	Ксения О.	низкий	низкий	низкий			+
12.	Кирилл П.	низкий	низкий	низкий			+
13.	Владик П.	средний	высокий	средний		+	
14.	Марина Р.	высокий	высокий	высокий	+		
15.	Софья Р.	высокий	высокий	высокий	+		
16.	Виталина С.	низкий	средний	средний		+	
17.	Аким Т.	средний	низкий	средний		+	
18.	Анжелика Т.	низкий	низкий	низкий			+
19.	Карина У.	средний	средний	низкий			
20.	Виктория Ф.	средний	средний	высокий		+	
21.	Тимофей Х.	низкий	низкий	низкий			+
Итого количество учащихся в %					5 24%	7 33%	8 39%

При анализе контрольного диктанта и двух списываний мы выявили не только орфографическую грамотность учащихся и её соответствие программным требованиям, но и сформированность каждого орфографического умения, заявленного нами в гипотезе.

Мы установили, что причиной допущенных ошибок является несформированность орфографической зоркости, т.е. отсутствие умения обнаруживать орфограмму: только 12 учащихся из общего количества класса владеют данным умением (57%). 11 учащихся владеют умением подводить уставленную орфограмму под соответствующее орфографическое правило (52 %). Только 6 учащихся свободно владеют умением решать орфографические задачи (24%). 8 учащихся показывают орфографический самоконтроль (33%).

Данные по итогам целевого анализа контрольных заданий мы поместили в таблицу 2.3.

Таблица 2.3.

Сформированность орфографических умений младших школьников

№ п/п	Список класса	Сформированность орфографических умений			
		Распознавание орфограмм	Подведение под соответствующее правило	Решение орфографической задачи	Орфографический самоконтроль
1.	Анастасия Б.	+	+	+	+
2.	Виталий Г.	-	-	-	-
3.	Алёна Г.	+	+	+	-
4.	Ксения Д.	-	-	-	-
5.	Андрей З.	+	+	-	-
6.	Владислав З.	+	+	-	+
7.	Максим Л.	+	+	+	+
8.	Владимир Л.	+	+	-	-
9.	Екатерина М.	-	-	-	-
10.	Анастасия Н.	-	-	-	-
11.	Ксения О.	-	-	-	-
12.	Кирилл П.	-	-	-	-
13.	Владик П.	+	+	-	+
14.	Марина Р.	+	+	+	+
15.	Софья Р.	+	+	+	+
16.	Виталина С.	-	-	-	-
17.	Аким Т.	+	-	+	-
18.	Анжелика Т.	-	-	-	-
19.	Карина У.	+	+	-	+
20.	Виктория Ф.	+	+	-	+
21.	Тимофей Х.	-	-	-	-
Итого количество учащихся, в %		12 57%	11 52%	6 24%	8 33%

Для наглядного представления о сформированности каждого орфографического умения у учащихся экспериментального класса на данном этапе исследования нами была разработана диаграмма (Рис. 2.1.)

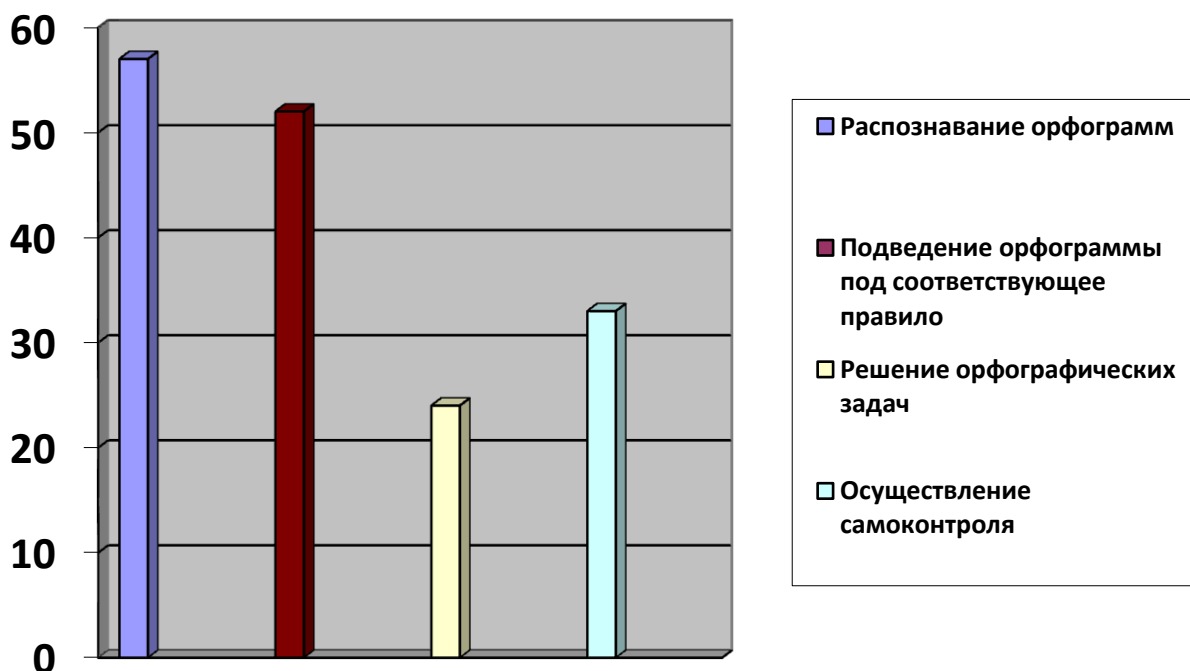


Рис 2.1. Сформированность орфографических умений учащихся экспериментального класса на констатирующем этапе

Таким образом, проведенное исследование на констатирующем этапе позволило нам установить уровни орфографической грамотности учащихся экспериментального класса по итогам контрольных заданий. Мы выяснили, что необходимо обратить особое внимание на отработку всех орфографических умений, поскольку считаем уровень их сформированности недостаточным в соответствии с программными требованиями для данного года обучения. Особенно следует обратить внимание на формирование умений третьеклассников действовать в соответствии с алгоритмом действий по изучаемому правилу и осуществлять орфографический самоконтроль.

2.2. Реализация педагогических условий по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных

На формирующем этапе исследования мы решали следующие задачи:

- 1) организовать целенаправленную работу по реализации педагогических условий, заявленных в гипотезе исследования;
- 2) разработать уроки русского языка по предмету исследования.

С учётом положений гипотезы, представленной во введении, нами была организована целенаправленная работа по реализации педагогических условий. При подготовке и проведении уроков русского языка по изучению правописания имён существительных мы учитывали четыре последовательных действия в соответствии с изучаемой темой урока: определение орфограммы; соотнесение её с определённым правилом; выполнение алгоритма решения орфографической задачи; осуществление самоконтроля.

Приведём фрагменты уроков русского языка по теме исследования.

Фрагмент 1. Тема урока «Учимся писать буквы *о,ё* после шипящих в корне слова».

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемым орфографическим правилом.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: формулирование темы, цели и задач урока.

- Назовите буквы, обозначающие шипящие звуки.

Ш,с,ж,з,ц,ч,х,щ

- Прочитайте слова по их звуковым записям.

[ч'орный'], [шорты], [крыжовник], [шолк]

- Сможете ли вы записать эти слова, заменяя звуковую запись буквами?

- Можете ли вы определить закономерность выбора буквы о или ё.

- Как будет звучать тема нашего урока? Какова цель урока? Определите цель и задачи урока, используя опорные слова на слайде.

Этап урока: Изучение новых знаний. Работа с рубрикой «Давай подумаем»:

- Понаблюдайте за следующими словами, записанными в столбиках:

Чёрный – чернеть шов

Жёлтый – желтеть шорты

Шёл – вышел шорох

Жёлуди – желудей шоколад

- Какой вывод вы можете сделать о том, как выбирать букву для записи слов с шипящими в корне?

Работа над формулировкой правила:

- Прочитайте правило. В каком случае после шипящих в корнях слов звук [о] обозначается при письме буквой ё? Приведите примеры, пользуясь формулировкой правила. А в остальных случаях звук [о] какой буквой обозначается?

Этап урока: Первичная проверка понимания. Работа с алгоритмом действий по правилу:

- Что сначала нужно сделать, чтобы установить, какую букву писать в слове с шипящим звуком [о]? Если орфограмма не в корне, как поступишь? А что нужно сделать, если установил, что орфограмма в корне слова?

- Найдите лишние слова в столбиках:

Ш...лкать Ш...рох

Расч...т Щ...тка

Ч...лка Реш...тка

Обж...ра Капюш...н

- В каких словах допущена ошибка?

- а) жолтый; д) жокей;
- б) решотка; е) шорох;
- в) чёрный; ж) крыжовник;
- г) жёнглёр; з) шопот

Этап урока: Первичное закрепление. Работа по учебнику с опорой на алгоритм: Упр.1, стр.113.

-Какая учебная задача предлагается в упражнении?

-Как будем действовать при выборе буквы для обозначения звука [о]?

Упр.№2.Работа в парах.

- Каким правилом пользовались при решении орфографических задач?

- Как же проверить правильность выбора буквы?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения правила по теме урока нами была организована работа по формированию умений третьеклассников обнаруживать орфограмму. Предварительные наблюдения над словами способствовали выяснению опознавательных признаков изучаемой орфограммы, которые затем при работе над формулировкой правила были уточнены. Работа над формулировкой правила с помощью вопросов учителя была направлена на развитие умения ориентироваться в его структуре и освоить способы действий для решения орфографической задачи. При выполнении упражнения в учебнике учащиеся закрепляли последовательность действий в ходе решения орфографических задач. Этому способствовал приём комментирования. Работа в парах требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе алгоритма «Учись применять правило».

Фрагмент 2. Тема урока «Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения»

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемой темой урока.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

Учитель подводит детей к формулированию темы и цели урока:

- Ребята, давайте определим, чем мы с вами сегодня будем заниматься на уроке, чему научимся. В этом нам помогут слова, написанные на доске.

Тетрадь, рожь, пень, печь.

- Исключите лишнее слово и объясните свой ответ.
- Кто догадался, какой будет тема урока?
- Мы будем изучать имена существительные третьего склонения.
- Какие особенности имён существительных 3-го склонения вы знаете?
- А как вы думаете, что нового об именах существительных 3 склонения мы сегодня узнаем? (Научимся писать безударные падежные окончания имён существительных 3 склонения)

Этап урока: Актуализация знаний.

- Повторим, что мы уже знаем об имени существительном?
- Сколько склонений у имён существительных?
- Какие имена существительные относятся к I склонению ... (Ж. и М. рода), например:..
- Какие ко II склонению ... (М. и С. рода), например:..
- И какие к III склонению ... (только Ж.рода), например:..
- Какие вопросы родительного падежа ... (Кого? Чего?)
- Предлоги **к, по** относятся ... (Д.п.) какие вопросы относятся к этому падежу? (Кому?Чему?)
- О ком? о чём? – это вопросы ... (П.п.)
- Вопросы творительного падежа ... (Кем? Чем?)
- Какие вопросы относятся к винительному падежу? (Кого? Что?)

Этап урока: Первичное изучение новых знаний.

- Как вы думаете, можно ли воспользоваться уже имеющимися способами проверки окончаний для существительных 3 склонения?

- Давайте рассмотрим таблицу на стр. 79.

- Прокомментируйте, какие же окончания имеют существительные 3 склонения в именительном падеже? В родительном? И т.д.

- Петя решил проверить безударные окончания имен существительных 3 склонения по окончаниям слова «рожь». Женя составила таблицу окончаний и решила ее выучить.

- А как будешь действовать ты?

Выполните упр. 1, стр.80:

- Объясните написание выделенных окончаний.

Витя стремится к своей цели. Новый год принёс много радости. Маме пришло письмо из Орловской области. Бабушка часто рассказывает внуку о своей жизни.

Этап урока: Первичное закрепление.

Предлагает выполнить упражнение 2 на стр. 80:

- Ребята, какая учебная задача предлагается в упр. 2. Сейчас вы поработаете в парах. Спишите упражнение, вставляя пропущенные окончания. В скобочках объясните (склонение и падеж).

Предлагает выполнить упражнение 3:

- Изучите учебную задачу к упр. 3. Выпишите только те словосочетания, в которых пропущено окончание *и*. Проверьте себя, пользуясь таблицей.

-Какие словосочетания вы выписали и почему?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения темы была использована информативная таблица, предложенная в учебнике, которая помогла третьеклассникам установить опознавательные признаки изучаемой орфограммы: место в слове – безударное окончание, 3 склонение имён существительных. Комментированная работа с таблицей позволила

установить падежные вопросы, которые помогают установить правильный выбор окончания и освоить способы действий для решения орфографической задачи по изучаемой теме. При выполнении упражнений в учебнике учащиеся закрепляли падежные вопросы и безударные окончания в ходе решения орфографических задач. Этому способствовала таблица. Работа с упражнением 3 требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе таблицы «Окончания имён существительных 3-го склонения».

Фрагмент 3. Тема урока «Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения»

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемой темой урока.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

1.Предлагает проблемную ситуацию:

-Ребята, посмотрите внимательно на доску.

Записаны слова: *пшеница, человек, рожь.*

-Как вы думаете, почему выделено слово *рожь.*

- Просклоняйте это слово.

- Назовите два способа определения безударного окончания существительных 1-го и 2-го склонения.

- Каким способом можно воспользоваться при написании безударных гласных окончаний имён существительных 3-го склонения?

- Сформулируйте тему сегодняшнего урока? Какую цель на уроке мы поставим?

2.Предлагает открыть учебник на стр.829.

- К какому блоку относится наш урок?

- Какие задачи мы решаем на уроках этого блока?

3.Предлагает рассмотреть материалы учебника и составить план работы.

- Рассмотрите рубрики, задания к упражнениям данного урока и, обсудив в парах, спланируйте свою деятельность.

Этап урока: Первичное закрепление знаний.

1.Работа по учебнику на стр.82, упр. 1.

-Назовите особенности падежных окончаний имён существительных 3-го склонения.

-Как мы поступали, если возникали трудности в написании безударных окончаний существительных 1 и 2 склонения?

-Как вы думаете, с существительными 3-го склонения этот приём работает?

- Какое опорное слово 3 склонения мы использовали?

2.Предлагает выполнить упр.2 стр.82

- Какая учебная задача предлагается в упражнении? Объясните написание окончаний слов в скобках.

- Что нужно знать о правописании имён существительных 3 склонения *мать, дочь*?

Этап урока. Закрепление изученного.

1.Работа у доски по учебнику: упр.3, стр.82:

-Какую учебную задачу нужно выполнить в упражнении?

- Прокомментируйте образец выполнения работы. Запишите предложения, вставьте пропущенные окончания, объясните в скобках их написание.

- Как вы действовали при выборе буквы для написания безударного окончания? Что нужно знать при определении безударного окончания имени существительного?

2. Самостоятельная работа по рядам:

1 ряд – дочь

2 ряд – мышь

3 ряд – кровать

- Как вы действовали при выборе буквы для безударного окончания имени существительного?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения темы учащиеся закрепляли знания о правописании безударных окончаний имён существительных 3 склонения. Таблица, по которой дети работали на предыдущем уроке, помогала решать орфографические задачи, предлагаемые в упражнениях по теме урока. Третьеклассники продолжали опираться на таблицу, вспоминали падежные вопросы, в соответствии с которыми устанавливали правильный выбор буквы для безударного окончания имени существительного и закрепляли способы действий для решения орфографических задач по изучаемой теме. Работа с упражнением 3 требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе таблицы «Окончания имён существительных 3-го склонения».

Таким образом, организованная нами целенаправленная работа по теме исследования позволила нам апробировать положения гипотезы и убедиться в правильности предположений, сформулированных в виде педагогических условий и реализованных нами на уроках русского языка при изучении правописания имён существительных. Мы обнаружили, что учебник «Русский язык» С.В.Иванова, А.О.Евдокимовой, М.И.Кузнецовой, Л.В.Петленко, В.Ю.Романовой для 3 класса располагает широкими возможностями в формировании орфографических умений младших школьников. В частности, рубрика «давай подумаем» обеспечивает практические наблюдения учащихся, которые способствуют выработке орфографической зоркости, усвоению опознавательных признаков изучаемой орфограммы. Работа с алгоритмами «Учись применять правило» способствовала выработке последовательных действий, необходимых для решения орфографической задачи. Мы установили, что при выполнении

упражнения, предлагаемые в учебнике, способствуют выработке орфографического самоконтроля. При этом учащиеся опираются на таблицу, на план действий в алгоритме, на образец выполнения работы, предлагаемый в упражнении. Такие формы работы, как работа в паре и в группе также благоприятно отражается на развитии орфографического самоконтроля.

Выводы по второй главе

1. На констатирующем этапе эксперимента была организована диагностика орфографической грамотности учащихся экспериментального класса в соответствии с программными требованиями. Разработав критерии по каждому контрольному заданию, мы установили следующие уровни сформированности орфографической грамотности:

- 5 обучающихся (21%) показали высокий уровень;
- 7 обучающихся (33%) показали средний уровень;
- 8 обучающихся (39%) показали низкий уровень.

Для выяснения уровней сформированности орфографических умений учащихся экспериментального класса мы ориентировались на результаты, полученные при выполнении контрольных заданий. Мы установили, что причиной допущенных ошибок в контрольных работах третьеклассников является несформированность орфографической зоркости, т.е. отсутствие умения обнаруживать орфограмму: только 12 учащихся из общего количества класса владеют данным умением (57%). 11 учащихся владеют умением подводить уставленную орфограмму под соответствующее орфографическое правило (52 %). Только 6 учащихся свободно владеют умением решать орфографические задачи (24%). 8 учащихся показывают орфографический самоконтроль (33%).

2. На формирующем этапе эксперимента были разработаны и проведены уроки русского языка по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён

существительных. Были апробированы положения гипотезы и сделаны выводы об эффективности выработанных нами педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование позволило убедиться в актуальности выбранной темы для выпускного квалификационного исследования. Формирование орфографических умений младших школьников в процессе обучения русскому языку – это одна из главных задач развития грамотной личности.

Нами была изучена психолого-педагогическая и методическая литература, которая позволила рассмотреть современные подходы к формированию орфографических умений младших школьников, охарактеризовать орфографические умения, формируемые в ходе изучения орфографических правил: определять орфограмму; соотносить её с определённым правилом; решать орфографические задачи; осуществлять орфографический самоконтроль.

Теоретическое изучение рассматриваемой нами проблемы показало, что формирование орфографических умений младших школьников во многом определяет опора на фонематический принцип русской орфографии, положенный в основу обучения правописанию по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века».

Изучение методической литературы позволило описать методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных. Мы выяснили, что для эффективного развития орфографических умений необходимо знание учащимися опознавательных признаков изучаемых орфограмм, умение работать по алгоритму, направленному на отработку практических действий в соответствии с изученным на уроке орфографическим правилом. Анализ учебных книг по русскому языку учебно-методического комплекта «Начальная школа XXI века» показал, что их содержание располагает

огромными возможностями в формировании орфографических умений младших школьников.

Экспериментальная работа была проведена нами на базе третьего класса МОУ «Пушкарская СОШ» Белгородского района Белгородской области. Мы организовали диагностическое исследование учащихся экспериментального класса и установили, что необходима целенаправленная работа по формированию орфографических умений учащихся экспериментального класса. Формирующий этап позволил нам проверить теоретические положения гипотезы и апробировать их в школьной практике.

К сожалению, ограниченные сроки выполнения работы не позволили нам в полной мере исследовать проблему формирования орфографических умений младших школьников на уроках русского языка, поэтому основные направления настоящей работы могут быть использованы как базовые для определения дальнейших путей её разработки в школьной практике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. – М. «Просвещение», 1987. – 326с.
2. Алексеева Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования./ Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 187с. (Стандарты второго поколения)
3. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач / О.С. Арямова // Начальная школа. –1988. – №4. – С.75
4. Богоявленский Д.Н. Очерки психологии усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М., 2004. – 277 с.
5. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1976. – 253с.
6. Бочкарева Т.Д. Предупреждение орфографических ошибок / Т.Д. Бочкарева //Начальная школа. – 2001. – №3. – С.34-36.
7. Буркова Т.В. К.Д.Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию / Т.В.Буркова // Начальная школа. – 1998. – №11. – С.89-91.
8. Граник Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. — М., 2001. – 250с.
9. Жедек П.С. Пути перестройки обучения орфографии / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1988. – №10. – с.38-40.
10. Жедек П.С. Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек, М. И. Тимченко// Начальная школа. –1999. – №8. – с.42
11. Жедек П.С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия / П.С. Жедек. – М., 1975. – 262с.
12. Жедек П.С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах. – Томск: «Пеленг», 1992. – 97 с.

13. Жедек П.С. Звуковой и звуко-буквенный анализ на разных этапах обучения орфографии / П.С. Жедек // Начальная школа. – 1991. – №8. – с.51-56.
14. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С.Ф. Жуйков. – М.: «Просвещение», 1965. – 259с.
15. Ибрагимова А.И. Развитие орфографической зоркости учащихся младших классов / А.И. Ибрагимова. – Н.Челны, 1997. – 316с.
16. Иванова В.Ф. Современная русская орфография / В.Ф.Иванова. – М.: Просвещение, 1991. – 147с.
17. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии : Пособие для учителей / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1982. – 213с.
18. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151с.
19. Котикова Н.М. О способе орфографического действия / Н.М. Котикова // Начальная школа. – 2001. – №6. – С.21-24.
20. Кустарева В.А. Методика русского языка / В.А.Кустарев, Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1982. –168с.
21. Кузьменко А.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе? / А.С.Кузьменко //Начальная школа. – 1992. – №9-10. – 99с.
22. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии / С.М. Кузьмина. – М.,1981. – 243с.
23. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / Львов М.Р., Рамзаева Т.А., О.В. Сосновская – М.:Просвещение, 2004. – 31с.
24. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах / М.Р. Львов //Начальная школа. –1984. – №12. – С.74-79.

25. Львов М. Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: ООО Астрель, ООО АСТ, 2001. – 271 с.
26. Нефедова Е.А. Диктанты и изложения по русскому языку / Е.А. Нефедова, О.В. Узорова. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 272с.
27. Поль Е.В. Прием списывания как средство формирования орфографии / Е.В. Поль // Начальная школа. – 1997. – №1. – С.83-86.
28. Разумовская М.М. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе / М.М. Разумовская. – М., 1994. – 341с.
29. Разумовская М.М. Основные направления в обучении орфографии: Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / М.М. Разумовская. – М.: «Просвещение»,1999. – 310с.
30. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В.В. Репкин //Вестник. – 1996. – №1. – С.26-30.
31. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. – М.: Наука, 1960. – 168 с.
32. Рождественский Н.С. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Н.С. Рождественский. – М. «Просвещение», 1975. – 299с.
33. Романова В.Ю. Русский язык в начальной школе: Контрольные работы, тесты, диктанты, изложения /В.Ю.Романова,Л.В.Петленко/Под ред.С.В.Иванова. – М.: Вентана-Граф,2014. –320 с.
34. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / Соловейчик М.С., Жедек П.С., Светловская Н.Н. и др.; под ред. М.С. Соловейчик. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1988. – 371с.

35. Русский язык: 3 класс:учебник для учащихся общеобразовательных учреждений в 2-х частях. Ч.1./С.В.Иванов, А.О.Евдокимова, М.И.Кузнецова и др. – М.:Вентана-Граф,2015. –192 с.

36. Русский язык: 3 класс:учебник для учащихся общеобразовательных учреждений в 2-х частях. Ч.2./С.В.Иванов, А.О.Евдокимова, М.И.Кузнецова и др. – М.:Вентана-Граф,2015. –192 с.

37. Савельева Л.В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2003. – №12. – с.92-94.

38. Савельева Л.В. Методика формирования обобщенных орфографических знаний и умений в условиях индивидуализации и дифференциации обучения // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Л.В. Савельева; под ред. Т.Г. Рамзаевой. – М., 2000. – 369с.

39. Савельева Н.А. Работа над формированием навыков грамотного письма / Н. А. Савельева // Начальная школа. – 1997. – №1. –с.49

40. Селезнёва М.С. Работа по развитию орфографической зоркости/М.С. Селезнева // Начальная школа. –1997. – №1– С.81-83.

41. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.А.Савинова //Начальная школа. –1996. – №1. – с.63

42. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи / Т.П. Сальникова. – М.: Просвещение, 2001. – 187с.

43. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах:Теория и практика обучения:Уч.пос.по спец.»Педагогика и методика иначального обучения»/ М.С.Соловейчик, П.С.Жедек, Н.Н.Светловская и др., Под ред.М.С.Соловейчик. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1994. – 383 с. С.125.)

44. Соловейчик М.С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах / М.С. Соловейчик, О.О. Харченко // Начальная школа. – 2006. – №7. – с.18-21.
45. Текучев А.В. Хрестоматия по методике русского языка / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1982. – 287 с.
46. Ушакова О.Д. 95 упражнений на все правила русского языка / О.Д. Ушакова // Начальная школа. – СПб.: Издательство «Литера», 2008. – 59с.
47. Фролова Л.А. Обучение русскому языку в современной начальной школе: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 192 с.
48. Христенко М.А. Резервы повышения орфографической грамотности младших школьников/М.А.Христенко, М.Д.Савина.//Начальная школа. – 2007. – №2. – С.33-37.
49. Чистякова Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок / Л.Н. Чистякова //Начальная школа. –2007. – №2. – С.63-65.
50. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – СПб., 2007. – 169с.
51. Шатова Е.Г. О способностях описания обобщенных алгоритмов при обучении орфографии: Методика и опыт / Е.Г. Шатова. – М.: Просвещение, 1991. – 219с.
52. Юрова Е.В. 200 упражнений для развития письменной речи. Начальное обучение / Е.В. Юрова. – М.: Издательство «Аквариум», Издательство Астрель, Издательство АСТ, 2000. – 214с.
53. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками/А. Ясова // Начальная школа. –2001. – №4 – С. 42-44.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

**Материалы констатирующего этапа исследования
Контрольные работы к урокам блока «Правописание»****1. Диктант****Август**

Конец лета. Тише стали щёлкать птицы. Громче шорох сухих травинок. Поспеел крыжовник. Заалели яркие гроздья ягод на калине.

В лесу прохладно и сыро. Надеваю капюшон и сапоги. Щёголь мухомор стоит на тропинке. Слышны удары лесоруба. Скоро листопад. Берёзки стоят совсем жёлтые. Дуб усыпан золотыми жёлудями.

Мы говорим шёпотом. Боимся спугнуть тишину. (52 слова)

2. Списывание

Спиши текст, графически объясни правописание выделенных букв.

Приближалось ненастье. Всё стихло. Замолкли лесные птицы, замерли деревья. Резкий порыв ветра нарушил тишину. Прогремел гром. Возвестил во все концы земли о начале грозы. Затрепетали под дождём листья акации. Прижались к земле длинные стебли нарциссов. Смешной мокрый цыплёнок испуганно метался по двору. Воробьи взъерошили пёрышки и уселись на жёрдочке под крышей. Дождь рисовал циркулем круги на лужах. (57 слов)

3. Списывание

Найди пять орфографических ошибок и спиши в исправленном виде.

Соловьи

Соловьи прилетают весной и радуют нас чудесным пением. Первыми прилетают самцы. Они приманивают самочек и поют всю ночь напролёт. В это время опытные ловцы могут их поймать. Но теперь не держат соловьёв в клетках.

Раньше талантливые певцы очень цинились. За хорошего соловья купцы платили тысячу рублей.

Теперь я хожу слушать соловьёв в рощу. Как прекрасно они поют на восходе солнца! (По И.Соколову-Микитову)

(62 слова)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Материалы формирующего этапа исследования**Разработки уроков русского языка по теме исследования**

Тема урока: Учимся писать буквы о,ё после шипящих в корне слова

Тип урока: изучение новых знаний.

Цель: создать условия для ознакомления учащихся с правилом написания «о и ё после шипящих»;

Задачи: способствовать формированию умений правильно писать суффиксы прилагательных, корень которых оканчивается на шипящий и *ц*; содействовать развитию орфографических умений: обнаруживать орфограмму, устанавливать соответствующее ей правило, решать орфографические задачи, осуществлять самоконтроль.

Планируемые результаты

Личностные УУД: способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности; ориентация в нравственном содержании и смысле поступков (как собственных, так и окружающих людей)

Метапредметные УУД:

- *познавательные* – осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы;
- *регулятивные* – принимать и сохранять учебную задачу; учитывать правило в планировании и контроле способа решения;
- *коммуникативные* – допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии

Оборудование: учебник «Русский язык» 4 класс (1 часть) С.В. Иванов и др., рабочая тетрадь.

Ход урока

Этапы урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы и приемы организации деятельности
Орг. момент	2 мин	Мы сюда пришли учиться, Не лениться, а трудиться. Работаем старательно, Слушаем внимательно -Давайте составим план урока	Настраиваются на работу -Составляют план урока 1. Знакомство с новым материалом 2. Закрепление полученных знаний 3. Физкультминутка 4. Самостоятельная работа 5. Подведение итогов	Проверка готовности рабочего места

Самоопределенные к деятельности: формулирование темы, цели и задачи урока	3 мин	<p><i>Выдвигает проблему. Организует формулирование темы урока учащимися. Организует постановку учебной задачи. Уточняет понимание учащимися поставленной темы и целей урока.</i></p> <p>- Назовите буквы, обозначающие шипящие звуки? <i>Ш,с,ж,з,ц,ч,х,щ</i></p> <p>- Прочитайте слова по их звуковым записям.</p> <p>- Сможете ли вы записать эти слова, заменяя звуковую запись буквами? [ч'орный'], [шорты],[крыжовник], [шолк]</p> <p>- Можете ли вы определить закономерность выбора буквы о или ё.</p> <p>- Как будет звучать тема нашего урока?</p> <p>- Какова цель урока?</p> <p>—Определите цель и задачи урока, используя опорные слова</p>	<p>урока</p> <p>Отвечают на вопросы учителя. Формулируют тему урока, ставят учебную задачу. Обсуждают тему урока. – Сегодня на уроке...</p> <table border="1" data-bbox="927 488 1291 790"> <tr> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;">МЫ</td> <td style="text-align: center;">познакомимся с</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">узнаем..</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">вспомним..</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">будем уметь..</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">сможем поразмышлять.</td> </tr> </table>	МЫ	познакомимся с	узнаем..	вспомним..	будем уметь..		сможем поразмышлять.	<p>Проблемная ситуация</p> <p>Постановка цели и задачи деятельности</p>
МЫ	познакомимся с										
	узнаем..										
	вспомним..										
	будем уметь..										
	сможем поразмышлять.										
Изучение новых знаний	10 мин	<p>Предлагает работу с рубрикой «Давай подумаем»:</p> <p>-Понаблюдайте за следующими словами: Чёрный – чернеть шов Жёлтый – желтеть шорты Шёл – вышел шорох Жёлуди – желудей шоколад</p> <p>-Какой вывод вы можете сделать о том, как выбирать букву для записи слов с шипящими в корне?</p> <p><i>Организует работу над формулировкой правила:</i></p> <p>- Прочитайте правило. В каком случае после шипящих в корнях слов звук [о] обозначается при письме буквой ё?</p> <p>-Приведите примеры, пользуясь формулировкой</p>	<p>Работают с формулировкой правила. Отвечают на вопросы, высказывают свое мнение и предположение.</p>	<p>Работа по учебнику</p>							

		<p>правила. -А в остальных случаях звук [о] какой буквой обозначается?</p>																
Первичная проверка понимания	9 мин	<p><i>Организует первичное закрепление, уточняет и расширяет знания учащихся по теме урока.</i> Работа с алгоритмом действий по правилу: - Что сначала нужно сделать, чтобы установить, какую букву писать в слове с шипящим звуком[о]? - Если орфограмма не в корне, как поступишь? -А что нужно сделать, если установил, что орфограмма в корне слова? – Найдите лишние слова в столбиках:</p> <table border="1" data-bbox="470 1003 895 1294"> <thead> <tr> <th><i>е – ё</i></th> <th><i>о</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ш..мпол</td> <td>Ш..рник</td> </tr> <tr> <td>Ш..лкать</td> <td>Ш..рох</td> </tr> <tr> <td>Расч..т</td> <td>Щ..тка</td> </tr> <tr> <td>Ч..лка</td> <td>Реш..тка</td> </tr> <tr> <td>Обж..ра</td> <td>Ш..в</td> </tr> <tr> <td>Щ..чка</td> <td>Капюш..н</td> </tr> </tbody> </table> <p>– В каких словах допущена ошибка? а) жолтый; д) жокей; б) решотка; е) шорох; в) чёрный; ж) крыжовник; г) жёнглёр; з) шопот</p>	<i>е – ё</i>	<i>о</i>	Ш..мпол	Ш..рник	Ш..лкать	Ш..рох	Расч..т	Щ..тка	Ч..лка	Реш..тка	Обж..ра	Ш..в	Щ..чка	Капюш..н	<p>Уточняют и расширяют свои знания по теме урока. Работают с алгоритмом действий по изучаемому правилу.</p> <p><i>Доказывают, аргументируют свою точку зрения.</i></p> <p>– В первом столбике лишние слова: <i>шомпол, обжора.</i> – Во втором столбике лишние слова: <i>щетка, решетка.</i></p> <p>– Допущены ошибки в словах: <i>желтый, решетка, жонглер, шепот</i></p>	
<i>е – ё</i>	<i>о</i>																	
Ш..мпол	Ш..рник																	
Ш..лкать	Ш..рох																	
Расч..т	Щ..тка																	
Ч..лка	Реш..тка																	
Обж..ра	Ш..в																	
Щ..чка	Капюш..н																	
Первичное закрепление	15 мин	<p><i>Организует работу по учебнику: упр.№1, с.113.</i> -Какая учебная задача предлагается в упражнении? -Как будем действовать при выборе буквы для обозначения звука [о]? Упр.№2.Работа в парах. - Каким правилом пользовались при решении орфографических задач? - Как же проверить правильность выбора буквы?</p>	<p>Выполняют задание в тетрадях с комментированием, опираясь на алгоритм</p>	<p>Работа по учебнику Работа с алгоритмом</p>														

Физкультминутка	1 мин	Раз - подняться, подтянуться Два – согнуться, разогнуться Три – в ладоши три хлопка, головою три кивка. На четыре – ноги шире. Пять – руками помахать Шесть – за парту тихо сесть.									
Рефлексия, итог урока	4 мин	<i>Организация подведения итогов урока учащимися.</i> <i>Проводит беседу по вопросам:</i> – Что нового вы узнали на уроке? – Какое затруднение у вас возникло? – В чем была причина затруднения? – Какую цель перед собой поставили? – Каким способом действовали? – Достигли ли поставленной цели? Обоснуйте свою позицию. – Кто нам больше всех помог на уроке, кого мы можем поблагодарить? – Оцените свою собственную работу. Обоснуйте свой вывод. – Какие затруднения остались? Над чем надо еще поработать? – Как вы думаете, каким будет наш следующий шаг?	<i>Вспоминают и проговаривают цель урока. Отвечают на вопросы учителя.</i> <i>Определяют свое эмоциональное состояние на уроке.</i> <i>Проводят самооценку, рефлексию.</i> <i>Оценивают свою работу по предложенным критериям, комментируют свой выбор:</i> <table border="1" data-bbox="970 1039 1227 1276"> <tr> <td rowspan="4" style="text-align: center; vertical-align: middle;">Я</td> <td>открыл...</td> </tr> <tr> <td>выполнил</td> </tr> <tr> <td>...</td> </tr> <tr> <td>научился</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td></td> </tr> </table>	Я	открыл...	выполнил	...	научился	...		Самооценка деятельности
Я	открыл...										
	выполнил										
	...										
	научился										
...											
Информация о домашнем задании	1 мин	<i>Организует обсуждение домашнего задания.</i> Упр.№2,с.114	<i>Записывают домашнее задание, уточняют его выполнение в тетради.</i>								

Тема: Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения

Тип урока: урок изучения новых знаний

Цель: создание условий на уроке для организации деятельности учащихся по знакомству с правописанием безударных окончаний имён существительных 3-го склонения.

Задачи предметные: содействовать усвоению системы падежных окончаний имён существительных 3-го склонения, формированию умений писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения; развитию орфографических умений учащихся; применять знания в нетрадиционных обстоятельствах; решать графико-каллиграфические задачи; воспитанию внимательного отношения к слову.

Планируемые результаты:

Личностные УУД: понимание причин успеха в учебе; оценка одноклассников на основе заданных критериев успешной деятельности.

Способствовать формированию метапредметных УУД:

регулятивных - планировать решение учебной задачи; оценивать (сравнивать с эталоном) результаты деятельности (чужой, своей).

познавательных - находить в материалах учебника ответ на заданный вопрос; пользоваться знаками, символами, приведенными в учебной литературе; выбирать решение из нескольких предложенных; кратко обосновывать выбор.

коммуникативных - договариваться о последовательности действий и порядке работы в группах; осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь (работа в паре); составлять небольшие устные монологические высказывания, «удерживать» логику повествования, приводить убедительные доказательства;

Оборудование: учебник «Русский язык» (С. В. Иванов, А.О. Евдокимова, М. И. Кузнецова) 3 класс 2 часть, записи на доске.

Ход урока

Этапы урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы, методы приёмы деят-ти
1.Организационный момент	1-2	1.Проверяет готовность к уроку 2.Предлагает и показывает упражнения для развития кисти и пальцев рук. 3. Обращает внимание на четкость произношения слов в речевом сопровождении массажа пальцев -Запишите число, классная работа.	1.Показывают готовность к уроку 2.Выполняют упражнения для развития кистей рук: а)вращательные движения кулачками в разные стороны под счет учителя; б) массируют пальцы сначала правой руки, затем левой руки с	1. Проверка готовности рабочего места к уроку. 2. Гигиенические правила письма. 3. Тактический прием работы по образцу. 4.Использование речевого сопровождения: «Этот пальчик в

			речевым сопровождением. Четко проговаривают слова	лес пошел...» 5. Отработка правильного речевого дыхания. Правило: «Говорим всегда на выдохе».
2.Каллиграфическая работа	3	<p>1.Мотивация деятельности: -Зачем нужно учиться писать красиво и правильно? -Что нужно знать для того, чтобы уметь писать правильно? На доске: кс, см, на, вт, мо Решение графико-каллиграфических задач: -Какие буквы имеют одинаковые элементы? Как они называются? -Какие правила красивого письма можно использовать при записи перечисленных выше букв? А можно ли сказать что сочетания букв представленные на доске - это слоги?</p> <p>2.Предлагает детям записать в тетради буквосочетания данных букв: -Запишите буквосочетания, в которых имеются элементы прямая наклонная с закруглением вверху и внизу.</p> <p>3. Организует самопроверку: - Поменяйтесь тетрадями с соседом и установите уровень выполнения работы товарищем, пользуясь следующими критериями: Шкала самооценки: 1-2 ошибки высокий</p>	<p>1.Выполняют правила красивого письма.</p> <p>2. Отгадывают загадку, отвечают, с какой буквы начинается слово, какие звуки она обозначает. Формулируют цель деятельности с опорой на правила красивого письма. Самостоятельно работают в тетрадях по образцу.</p> <p>3.Меняются тетрадями и проверяют работу учащихся в соответствии с заданными учителем критериями. Отмечают уровень выполнения в шкале самооценке.</p>	<p>Памятка «Правила красивого письма» Работа над первым правилом «Все буквы должны быть одинаковой высоты». Образец на доске.</p> <p>Взаимоконтроль. Работа со шкалой оценки по критериям учащихся. 1-2-высокий уровень; 3-4-средний уровень; 5 и более-низкий уровень</p>

		уровень; 3-4 ошибки – средний; 5и более- низкий Сравните с образцом, найдите лучшую пару букв, обведите карандашом.		
3.Слова рно- орфогра фическа я работа.	3	1. Организует знакомство с новыми словами <i>календарь, беседа</i> . Просит записать эти слова в тетрадь, подбирая и записывая к каждому родственные слова, подчеркнуть непроверяемые орфограммы. Составить предложение, в которое включены все два слова, записать под диктовку учителя.	Записывают слова. Календарик, календарно, календар ный Беседовать, беседка, беседочка и т.д. Составляют предложения.	Активизация словаря. Фронтальная работа. Работа в тетрадях Правило красивого письма
4.Провер ка домашн его задания.	2-3	Организует коллективную проверку домашнего задания: - Ребята, кто мне скажет, какое домашнее задание у вас было? - Что нужно было сделать? - Какие знания вам были необходимы для выполнения этого задания? - Прочитайте, какие слова вы выписали к первой схеме, какие ко второй и т.д.	Отвечают на вопросы учителя, озвучивают правила, которые помогли им при выполнении домашнего задания. Зачитывают выписанные слова. Доказывают свою точку зрения.	Фронтальная беседа Фронтальный опрос Приём проверки домашнего задания
5.Самоо преде ление к деятельн ости: постано вка цели и задач урока. Мотивац ия учебной деятельн ости учащихс я.	2-3	Подводит детей к открытию темы и цели урока: - Ребята, давайте определим, чем мы с вами сегодня будем заниматься на уроке, чему научимся. В этом нам помогут слова, написанные на доске. Тетрадь, рожь, пень, печь. - Исключите лишнее слово и объясните свой ответ. - Кто догадался какой будет тема урока? - Мы будем говорить о	Отвечают на вопросы учителя Предполагают, что темой сегодняшнего урока будет «Учимся писать безударные окончания имен существительных 3- го склонения». Определяют задачи урока.	Фронтальная работа с классом Приём формулировки темы, цели и задач урока

		<p>третьем склонении имён существительных.</p> <p>- Назовите особенности имён существительных 3-го склонения?</p> <p>-А как вы думаете, что нового о именах существительных 3 склонения мы сегодня узнаем? (научимся писать безударные падежные окончания имён существительных 3 склонения)</p>		
6.Актуализация знаний.		<p>- Повторим. Что такое имя существительное? (Часть речи, которая отвечает на вопросы – кто? что?, и обозначает предмет)</p> <p>- Сколько склонений имён существительных? (3)</p> <p>- Какие имена существительные относятся к I склонению ... (Ж. и М. рода), например:..</p> <p>- Какие ко II склонению ... (М. и С. рода), например:..</p> <p>- И какие к III склонению ... (только Ж.рода), например:..</p> <p>- Какие вопросы родительного падежа ... (кого?Чего?)</p> <p>- редлоги к, по относятся ... (Д.п.) какие вопросы относятся к этому падежу? (кому?Чему?)</p> <p>- О ком? о чём? – это вопросы ... (П.п.)</p> <p>- Вопросы творительного падежа ... (кем?, чем?)</p> <p>- Какие вопросы относятся к винительному падежу? (кого?Что?)</p>	Отвечают на вопросы.	Фронтальный опрос
7.Первичное изучение новых	7-8 мин	- Как вы думаете, можно ли воспользоваться уже имеющимися способами проверки окончаний для	Отвечают на вопрос. Рассматривают	Беседа по вопросам. Работа с

знаний.		<p>существительных 3 склонения?</p> <p>- Давайте рассмотрим таблицу на стр. 79.</p> <p>- Прокомментируйте, какие же окончания имеют существительные 3 склонения в именительном падеже? В родительном? И т.д.</p> <p>- Петя решил проверить безударные окончания имен существительных 3 склонения по окончаниям слова рожь. Женя составила таблицу окончаний и решила ее выучить.</p> <p>- А как будешь действовать ты?</p> <p>Предлагает выполнить упр. 1:</p> <p>- Давайте устно выполним упражнение 1 на стр. 80.</p>	<p>таблицу.</p> <p>Высказывают свое мнение.</p> <p>Выполняют упражнение.</p>	учебником. Приём комментирования.
8.Физ.м инутка	1-2	<p>Организует физкультминутку:</p> <p>- Ребята, давайте мы с вами немного отдохнём. Я буду называть вам имена существительные, если вы определите что они относятся к 3 склонению, то хлопайте в ладоши, а если к 1 или 2 склонению, то топайте ногами. Готовы? Начали (учитель называет имена существительные, а учащиеся выполняют действия)</p> <p>Пень, портрет, мышь, печаль, дрожь, велосипед, дрозд, мысль, волнение, дробь, радость,</p> <p>-Молодцы, тихо сели девочки, ещё тише мальчики.</p>	Выполняют задание учителя	<p>Приём игры</p> <p>Фронтальная работа с классом</p>
9.Первичное закрепле	10-15	<p>Предлагает выполнить упражнение 2 на стр. 80:</p> <p>- Ребята посмотрите на</p>	<p>Выполняют работу в тетрадах.</p> <p>Работают в парах</p>	<p>Фронтальная работа</p> <p>Работа в тетрадах</p>

ние		упр. 2. Сейчас вы поработаете в парах. Спишите упражнение, вставляя пропущенные окончания. В скобках объясните (склонение и падеж). Предлагает выполнить упражнение 3: - Давайте разберем упр. 3. Затем вы выпишите только те словосочетания, в которых пропущено окончание <i>и</i> .		Работа в парах Орфографический самоконтроль
10.Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению	1-2	Дает информация о домашнем задании и его выполнении Дома в тетради «Пишем грамотно» вы выполните задание №1, №2 с.19. Чтобы успешно справиться с ними, вам необходимо повторить все правила правописания безударных окончаний имен существительных 3-го склонений.	Записывают задание в дневники, внимательно слушают учителя.	Ведут запись в дневнике, записывают инструкцию по выполнению задания.
11.Рефлексия	2-3	Предлагает продолжить незаконченные предложения на слайде: *Сегодня я узнал.. *Я научился.. *Теперь я умею...	Формулируют конечный результат своей работы на уроке. Называют основные позиции нового материала и как они их усвоили (что получилось, что не получилось и почему). Оценивают свою работу на уроке.	Приём обобщения и формулировки выводов Самооценка деятельности
12. Итог урока	1-2	Подводит итог работы класса и отдельных учащихся.	Слушают учителя и принимают к сведению замечания и поощрения	Оценка деятельности

Тема урока: Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения

Тип урока: комплексного применения полученных знаний.

Цель урока: создание условий на уроке для организации деятельности учащихся по формированию умения писать безударные окончания имен существительных 3-го склонения

Задачи предметные: содействовать формированию умений правильно писать безударные окончания имен существительных 3-го склонения, понимать информацию, представленную в таблице, наблюдать за обозначением безударных гласных в окончаниях имен существительных, выбирать один из способов проверки безударных падежных окончаний, контролировать собственные действия в соответствии с алгоритмом, устанавливать тип и место орфограммы; воспитанию интереса к родному языку; стимулированию работы учащихся по дальнейшему формированию умения общаться через работу в паре, группе, умения слушать и корректно оценивать ответы одноклассников; развитию орфографической зоркости, графического навыка письма и каллиграфического почерка учащихся, умению составлять план работы.

Планируемые результаты:

Личностные УУД: понимание причин успехов в учебе, оценивание одноклассников на основе заданных критериев успешности учебной деятельности; способствовать формированию **метапредметных УУД:**

а) регулятивных: применять и сохранять учебную задачу; принимать роль в учебном сотрудничестве.

б) познавательных: устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений.

в) коммуникативных: воспринимать другое мнение и позицию; формулировать собственное мнение и позицию.

Оборудование: учебник «Русский язык» 2 часть С.В.Иванов, А.О.Евдокимова, карточки с заданиями

Ход урока

№ п/п	Этапы урока	Время	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формы и приемы организации деятельности
1.	Организационный момент	1 мин	1.Учитель приветствует детей и проверяет готовность учащихся к уроку: - <i>Улыбнитесь, пожелайте друг другу удачи. Пусть урок принесет вам радость общения. В добрый путь за знаниями!</i>	1.Учащиеся приветствуют учителя и показывают готовность к уроку.	Готовность рабочего места к уроку Беседа

			<p>2.Предлагает повторить правила посадки: - На уроке русского языка нам приходится много писать, поэтому нужно следить за осанкой, за положением тетради на столе, а также помнить правила ведения основного штриха в процессе письма. Как вы думаете, ребята, зачем нужно знать эти правила?</p> <p>3.Подготовка руки к письму. Упражнения для развития кистей рук и мелкой моторики пальчиков. Учитель обращает внимание на правильность выполнения учащимися упражнения и требует четкого произношения слов в речевом сопровождении</p>	<p>2.Показывают правильную посадку и правильное расположение тетради на столе. Высказывают своё мнение.</p> <p>3.По образцу учителя выполняют упражнения под счёт учителя. Массируя пальчики, стараются четко произносить слова: <i>-Этот пальчик в лес пошел, Этот пальчик гриб нашел, Этот пальчик резать стал, Этот пальчик чистить стал, Этот пальчик много ел, оттого и растолстел.</i></p>	<p>Вращательные движения кулачками под счёт учителя. Массаж пальцев рук в речевом сопровождении</p>
2.	Каллиграфическая работа	2 мин	<p>1.Мотивация деятельности. - Ребята, зачем нужно учиться писать красиво и правильно? - Что нужно знать для того, чтобы уметь писать правильно?</p> <p>2.Предлагает графико-каллиграфические задачи: - Найдите одинаковые элементы в написании этих букв. - Спишите. Иш // ии // шш // ши</p> <p>3. Предлагает поменяться тетрадями и проверить работу у учащихся.</p>	<p>1.Вспоминают правила красивого письма. Высказывают свое мнение.</p> <p>2.Открывают тетрадь, записывают число, вид работы. Списывают последовательно</p>	<p>Работа над первым правилом «Все буквы должны быть одинаковой высоты». Образец на доске. Взаимоконтроль</p>

				3.Взаимоконтроль	
3.	Актуализация опорных знаний	5 мин	<p>1.Предлагает вспомнить ранее изученный материал: -Ребята, давайте вспомним, какие падежные окончания пишутся у имен существительных 1 и 2 склонения.</p> <p>2.Предлагает самостоятельную работу <u>Задание:</u> Спишите. Поставьте имена существительные в скобках в нужном падеже, укажите склонение, падеж. <i>(Сережа).</i> <i>Поезд подъезжал к (Орел).</i> <i>Школьники побывали в (зоопарк).</i></p>	<p>Отвечают на вопросы учителя, вспоминают ранее изученный материал.</p> <p>Записывают предложения, указывают падеж и склонение</p>	<p>Беседа</p> <p>Самостоятельная работа</p>
4.	Словарно-орфографическая работа	2 мин	<p>1.Предлагает отгадать загадку и определить, с каким словарным словом сегодня познакомятся учащиеся: <i>1.Каждый день роняет листочек.</i> <i>А как год пройдет —</i> <i>Последний лист отпадет.</i> <i>(Календарь)</i></p> <p>2. <i>Что завязать можно, а развязать нельзя? (Беседа)</i> Слова <i>календарь, беседа</i> – новые словарные слова, написание которых нужно запомнить. -Прочитайте новое словарное слово, как оно записано. -Прочитайте орфоэпически. Что вы заметили? Есть ли разница между произношением и написанием? Сколько слогов в слове? Какой ударный?</p> <p>2.Предлагает открыть орфографический словарь в учебнике и найти новое слово, выписать его в</p>	<p>Предлагают свои варианты ответов</p> <p>- Календарь, беседа</p> <p>Читают новое слово, произносят по слогам, устанавливают разницу в написании и произношении, определяют место ударного слога в слове и выделяют безударные слоги.</p> <p>Составляют</p>	<p>Работа с загадкой</p> <p>Орфографическое чтение.</p> <p>Работа с орфографическим словарем Фронтальный опрос</p>

			тетрадь, подчеркнуть безударные гласные, требующие запоминания, сделать транскрипцию. 3.Предлагает составить предложение с новым словарным словом.	предложение с новым словом	
5.	Самоопределение к деятельности: формулировка темы, постановка цели и задачи урока	3 мин	1.Предлагает проблемную ситуацию: -Ребята, посмотрите внимательно на доску. Записаны слова: <i>пшеница, человек, рожь</i> . -Как вы думаете, почему выделено слово рожь? - Просклоняйте это слово. - Назовите два способа определения безударного окончания существительных 1-го и 2-го склонения. - Каким способом можно воспользоваться при написании безударных гласных окончаний имён существительных 3-го склонения? - Как вы думаете, какая тема нашего сегодняшнего урока? Какую цель на уроке мы поставим? 2.Предлагает открыть учебник на стр.79. - К какому блоку относится наш урок? - Какие задачи мы решаем на уроках этого блока? 3.Предлагает рассмотреть материалы учебника и составить план работы. - Рассмотрите рубрики, задания к упражнениям данного урока и, обсудив в группе, спланируйте свою деятельность.	- Пшеница, человек. - Это существительные 1-го и 2-го склонения. -Окончания определяем по склонению и падежу, также по опорным словам для 1-го склонения (весна), для 2-го склонения (слон, колесо). -Это существительное 3 склонения. -Безударные окончания имён существительных 3-го склонения. Открывают учебник на стр.79 - Урок 104 - Правописание Читают тему урока «Учимся писать безударные окончания имен существительных » Рассматривают материалы урока, составляют план	Беседа Беседа Работа с учебником Формулирование темы, цели урока Составление плана

				работы	
6.	Первичное закрепление знаний		<p>1.Предлагает работу по учебнику на стр.82, упр. 1.</p> <p>-Назовите особенности падежных окончаний имён существительных 3-го склонения.</p> <p>-Как мы поступали, если возникали трудности в написании безударных окончаний существительных 1 и 2 склонения?</p> <p>-Как вы думаете, с существительными 3-го склонения этот приём работает?</p> <p>- Какое опорное слово 3 склонения мы использовали?</p> <p>-Зачитывается ситуация на странице 80.Кто из детей прав? Как бы вы поступили?</p> <p>-Назовите слово-подсказку для существительных 3-го склонения.</p> <p>3.Предлагает выполнить упр.2 стр.82</p> <p>- Какая учебная задача предлагается в упражнении?</p> <p>Объясните написание выделенных окончаний.</p> <p>- Что нужно знать о правописании имён существительных 3 склонения мать, дочь.</p>	<p>Р. П., Д. п., П. п. – окончание и.</p> <p>Определяли склонение и падеж, ещё пользовались опорным словом</p> <p>Ответы детей.</p> <p>Рожь.</p>	<p>Работа с учебником</p> <p>Беседа по вопросам</p> <p>Фронтальная работа</p> <p>Работа с рубрикой «Это надо знать»</p>
7.	Физкультминутка	1 мин	<p>Показывает упражнения для разминки с речевым сопровождением:</p> <p><i>Руки в стороны поставим, Правой левую достанем. А потом – наоборот: Будет вправо поворот, Раз – хлопок, два – хлопок, Повернись ещё разок! Раз, два, три, четыре, Руки выше, плечи шире! Опускаем руки вниз И за парты вновь садись</i></p>	Выполняют упражнения по образцу учителя с речевым сопровождением	Речевое сопровождение

8.	Закрепление изученного материала	5 мин	<p>1. Работа у доски по учебнику: упр.3, стр.82: -Какую учебную задачу нужно выполнить в упражнении? - Прокомментируйте образец выполнения работы. Запишите предложения, вставьте пропущенные окончания, объясните в скобках их написание. - Как вы действовали при выборе буквы для написания безударного окончания? Что нужно знать при определении безударного окончания имени существительного?</p> <p>2. Самостоятельная работа по рядам: <i>1 ряд – дочь</i> <i>2 ряд – мышь</i> <i>3 ряд – кровать</i></p> <p>2.Предлагает записать словосочетания, определить склонение и падеж: <i>Любоваться осенью, закрыть дверь, писать в тетради, ехал верхом на лошади, к пристани, остановилась у изгороди.</i></p>	Выполняют задания на карточке	Самостоятельная работа Орфографический самоконтроль
9.	Подведение итогов урока	1 мин	<p>1.Предлагает беседу по вопросам: - Что нового вы узнали на уроке? Достигнута ли цель? С какими новыми словарными словами мы сегодня познакомились? Вспомните таблицу падежных окончаний имен существительных 3 склонения.</p>	Отвечают на вопросы учителя	Обобщающая беседа
10.	Рефлексия	1 мин	<p>1.Предлагает оценить свою работу на уроке: <i>1. На уроке я работал</i> <i>2. Своей работой на уроке я</i> <i>3. Урок для меня показался</i> <i>4. За урок я</i> <i>5. Мое настроение</i></p>	Оценивают свою работу на уроке	Самооценка

		<i>6. Материал урока мне был</i>		
--	--	----------------------------------	--	--

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

1.4. Современные подходы к формированию орфографического навыка младших школьников

Одним из безусловных достижений советской психологической науки является утверждение о том, что наилучшими условиями для обучения правописанию являются только такие, когда совершаемые действия полностью осознаются. Обоснование данного положения представлено в трудах психологов Л.И.Божович, Д.Н.Богоявленского, С.Ф.Жуйкова, а также методистов А.М.Пешковского, А.Н.Гвоздева, Н.С.Рождественского и др.

Осознанное письмо основывается на знании орфографических правил, в которых представлено обобщение фонетических, лексических и других особенностей слов. Успех в обучении правописанию зависит от того, насколько младший школьник глубоко и правильно понимает особенности слов как языковых единиц (Соловейчик, 1994,125).

В ходе изучения психологии усвоения орфографии, Д.Н.Богоявленский установил, что содержание знаний, которые необходимы для правильного выбора написания, зависит от характера данного написания. Для одних необходимо знать фонетические особенности изучаемых слов, а для других нужно уметь распознавать грамматические, лексические и другие языковые значения, а форма, в которой эти знания представлены в обобщённом виде, выражена в орфографическом правиле (Богоявленский, 2004,34).

Ещё в 60-е годы прошлого столетия был поднят вопрос о том, что для преодоления недочётов в обучении орфографии необходимо обеспечить его

сознательное усвоение. Исследуя свойства русского правописания, Н.С.Рожественский пришёл к выводу о необходимости установления связи между отдельными написаниями, используя такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому (Рожественский, 1960, 68). Свойства русского правописания Н.С.Рожественский рассматривал в качестве принципов, под которыми понимал, прежде всего, ведущие закономерности, раскрывающие объективные отношения, связывающие устную и письменную формы языка.

В настоящее время имеют место два объяснения основного закона русской орфографии: морфологическая и фонематическая. Они сходны в том, что указывают на одну и ту же особенность русского письма: постоянный буквенный состав каждой значимой части слова. Морфологический принцип не выходит за рамки морфемного уровня: он лишь подчёркивает, что любая морфема сохраняет единое написание, но не объясняет происхождения этого явления. В соответствии с данным принципом дети должны запомнить большое количество орфографических правил, прежде чем они научатся грамотно писать. Однако одно лишь знание правила не приводит к успеху в письме. В школьной практике наблюдается разрыв между знанием правила и умением его применить на практике. Как следствие, это является одной из основных причин допускаемых младшими школьниками орфографических ошибок, т.к. дети не могут распознать трудности, возникающие при письме, не опознают и не выделяют орфограмм, не умеют соотносить их с правилом (Львов, 2001,32).

В последние годы в современных программах и учебниках в области правописания предпочтение отдается фонематическому принципу русской орфографии, поскольку только данный принцип дает возможность уже на начальном этапе выделить в учебном материале основные понятия, вокруг которых сосредотачивается весь теоретический материал и которые лежат в основе формирования практических навыков учащихся.

Установлено, что при фонематическом подходе устраняется большая часть недостатков обучения орфографии: орфографическая слепота подавляющего числа учащихся; непонимание связей между отдельными правилами, отсутствие способов самоконтроля и т.п.

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что данный подход требует воспроизведения в обучении последовательности действий, которые выполняет ученик в процессе записи услышанного слова. По утверждению Н.И. Жинкина, письмо представляет собой не что иное, как кодирование устной речи. В процессе записи пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме. Согласно утверждению представителей Московской фонологической школы, звуки, «как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незначительных единиц языка – фонем» (Кузьмина, 1981, 12).

Под фонемами понимаются ряды позиционно чередующихся звуков, которые выполняют роль отождествления и различения слов (точнее, морфем). В ходе записи слов буквами обозначается не меняющийся звуковой состав записываемой морфемы, а её постоянное фонемное наполнение, которое определяется по сильным позициям рядом позиционно чередующихся звуков. При обозначении на письме звуков сильных позиций фонем, пишущий проходит два последовательных действия: от фонемы (точнее звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве.

В данном случае он опирается на правила графики. Например, ударный гласный звук [А] после твердого согласного обозначается буквой «а», но после мягкого согласного – буквой «я».

Указывая на письме звуки слабых позиций фонем, пишущий совершает три действия: от звука слабой позиции к поиску фонемы (сильной позиции), а от нее – к букве (по правилам, установленным для сильных позиций). Отсюда в обучении правописанию нужно придерживаться следующей

последовательности: от звука к фонеме, а от нее – к букве. Только от звуков в сильных позициях заключён прямой переход к букве.

Поскольку овладение письмом происходит неразрывно с чтением, более того, впервые со многими словами мы знакомимся сначала с помощью зрения, необходимое среднее звено, лежащее на пути от звучащей речи к ее «письменному коду», не осознается нами. Между тем именно оно – установление фонемного состава слова (морфемы) – есть собственно орфографическое действие.

Почему не составляет труда записать на слух слова СОН, ЛУНА, МУКА? Потому что их звучание не расходится с произношением? Нет, не поэтому, а потому, что в этих словах все звуки в сильных позициях, т.е. однозначно представляют фонемы. В таких написаниях возможны только описки, но не орфографические ошибки (если, конечно, это не орфограмма сильной позиции, например, ЖИ-ШИ и т.п.) (Жедек, 1988, 38).

Таким образом, фонематический принцип в отличие от морфологического объясняет единообразный буквенный «образ» каждой морфемы тем, что в процессе письма передаёт не звуковой, а их фонемный состав. Из фонематического принципа следуют три обобщённых правила, которые кладутся в основу русской орфографии:

Первое правило – безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: *домашний*, потому что *дом*; *тяжелый*, потому что *тяжесть*; *в корзинке* – потому что *в руке* и т.п.

Второе правило – «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и **В**): *друг*, потому что *друга*; *просьба*, потому что *просить* и т.п.

Третье правило – мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова: *бантик* – потому что *бант*; *встаньте* – потому что – *встань* (Жедек, 1992, 37-38).

С основным законом русского правописания нужно знакомить младших школьников в общих чертах можно в то время, когда они научатся разбирать слова по составу и получают первые представления о грамматике. Для этого учащиеся должны усвоить фонетические знания и умения, с которых начинается обучение русскому языку по любой программе.

В процессе письма пишущий совершает на основе трёх важнейших правил правописания следующую последовательность действий:

- а) выделяет орфограмму (определяет звук в слабой позиции);
- б) выясняет, в какой части слова находится данная орфограмма;
- в) подбирает другие слова, имеющие в своем составе ту же морфему;
- г) выделяет среди подобранных слов то, в котором нужный звук стоит в сильной позиции;
- д) обозначает звук в слабой позиции той же буквой, которая характерна для звука в сильной позиции (Жедек, 1992,39).

Существенно и то, что такой подход обеспечивает формирование умения определять орфограммы, а потом уже учит выбирать нужное правило и записывать по нему слова.

При обучении с опорой на морфологический принцип умение обнаруживать орфограммы приобретает учащимися по мере получения знаний по грамматике. Пока учащиеся работают над безударными гласными в корне, они не обращают внимания на безударные гласные в окончаниях. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и вообще обходятся без правил.

Поскольку фонематический принцип обладает большими объяснительными возможностями по сравнению с морфологическим, при обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса «Почему?». Например, можно спросить: «Почему буква выбирается по гласному звуку под ударением, а не по безударному?» Ответы на данный вопрос не могут ограничиваться формальными ссылками на то, где «лучше

слышится». Такие ответы требуют тщательных наблюдений и выводов о том, как «ведут» себя звуки в разных фонетических условиях. В данных случаях, выясняется, почему «звуки лучше справляются со своей главной работой по различению слов». Такой подход не только обеспечивает более качественную орфографическую подготовку учащихся, но и способствует развитию их мышления и познавательных способностей (Жедек, 1991, 52).

Опора на фонематический принцип в корне перестраивает представления о содержании обучения правописанию. При этом начальная школа выполняет следующие задачи:

1) сформировать подлинную орфографическую зоркость (дать учащимся знания об опознавательных признаках, по которым распознаётся большая часть орфограмм, независимо от знания соответствующего правила);

2) познакомить учащихся с общей природой орфографических правил и единым порядком действий по правилу (нахождение сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова).

Именно в начальных классах основные орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы в дальнейшем их можно было совершенствовать. На уроке ученик пишет, читает, отвечает на вопросы учителя, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Часто он не может сосредоточить внимание, мысль, напрячь свою память. Подобную работу учащихся на уроках русского языка следует называть пассивной. Конечно, что-то ученик при этом усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут служить основанием для прочных знаний и навыков (Жедек, 1975, 45).

Активная позиция ученика в ходе изучения материала поддерживает его внимание к заданиям учителя, к усвоению формулировки правила и выполнению упражнений в учебнике. Это свою очередь требует приложения ума и воли учащихся. По утверждению К.Д.Ушинского, внимание это та

единственная дверь, через которую впечатления жизни входят в душу ребёнка. Внимание – это сосредоточенность сознания на чём-либо. Поэтому современные психологи, исследующие процесс усвоения детьми знаний, придают большое значение воспитанию у детей внимания.

Применительно к обучению русскому языку сформировать внимание – означает владение умением распознавать различные формы слова, владеть «орфографической зоркостью». Иначе говоря, глядя на написанное слово, ребёнок должен воспринимать его в целом и в составляющих его частях, а при слушании диктуемых слов слышать их целиком и уметь вычленять отдельные его звуки (твёрдые и мягкие, звонкие и глухие, ударные и безударные). Если учитель не сформировал внимательное отношение к слову, к его звуковой стороне, к его значению и форме, то учащийся будет «глух» к слову, к его правописанию (Рождественский, 1975, 57).

В процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Память бывает разной: зрительная, слуховая и речедвигательная.

Зрительная память имеет место при письме по слуху и при списывании. На уроках русского языка опора на зрительную память осуществляется в различных видах списывания, а также при написании диктантов со зрительной подготовкой.

Слуховая память находит выражение в запоминании на слух фонем в морфемах. Опора на слуховую память используется в различных видах диктантов.

Речедвигательная память (кинестезическая) основана на слоговом орфографическом проговаривании слов, в ходе которого закрепляется знание фонемного состава изучаемых слов в мускульных движениях органов речи. Опора на речедвигательную память осуществляется при изучении правописания слов с непроверяемыми написаниями. (Бочкарёва, 2001, 34).

Значительную роль в обучении русскому языку играет осознанное отношение учащихся к работе. Активное, тщательное выполнение заданий в соответствии с требованиями учителя и учебника обеспечивает сознательное отношение к обучению. Интерес к работе по русскому языку появляется в том случае, когда урок наполнен содержательными, в меру трудными, но в то же время требующими проявить смекалку заданиями. Младшему школьнику будет интересно, если для при выполнении заданий необходимо анализировать, сравнивать, объяснять и доказывать.

Любая учебная работа, выполняется ли она с интересом или без особого интереса, требует от учащихся определённого напряжения сил, определённой затраты энергии. К.Д.Ушинский предупреждал учителей, что из учения не следует делать только игру или забаву, что это серьёзный труд, требующий напряжения сил. Если учитель не научит учащихся тщательно исправлять ошибки, указывая при этом на их характер, то ошибки не исчезнут в письменных работах (Буркова,1998, 89).

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели психолого-педагогические аспекты формирования орфографических умений младших школьников в процессе обучения правописанию и выяснили, что внимательное отношение к слову, установка на запоминание, активность мыслительных процессов, сознательное отношение к работе, волевое напряжение – всё это имеет большое значение в формировании орфографических навыков у младших школьников.

1.5. Характеристика орфографических умений младших школьников

Практическая направленность обучения правописанию состоит в овладении учащимися орфографическими умениями. Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия человека. Оно

формируется на основе какого-либо знания: на основе правила, инструкции, указания, образца, а также по принципу «делай, как я».

Умение – это готовность к действию, оно складывается и закрепляется в результате многократного выполнения действия. Любое действие должно быть мотивировано, следовательно, первый этап рассмотрения нашей темы – это вопрос о мотивации орфографической работы.

Психологи (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, В. В. Репкин) умением называют не действия, а готовность выполнять действия определённого рода в соответствующей ситуации.

По утверждению Н. С. Рождественского, «умение – состояние сознательного усилия во время решения учеником орфографической задачи» (Рождественский, 1960, 121). Орфографические умения, по определению

М.Р. Львова, – это способность использовать совокупность правил, устанавливающих написание слов и их форм, оперировать ими для овладения орфографическим навыком (Львов, 2001, 31).

В методике обучения правописанию уже утвердился подход, в соответствии с которым основным содержанием орфографической работы является не столько изучение орфографических правил, сколько формирование у младших школьников умений, называемых собственно орфографическими.

К их числу методисты относят следующие базовые умения:

- 1) обнаруживать орфограммы (ставить орфографические задачи);
- 2) устанавливать тип орфограммы и относить ее к определенному правилу (выбирать правило);
- 3) применять правило (правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи);
- 4) осуществлять орфографический самоконтроль (Львов, 2001, 42).

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической

зоркости, то есть умения «видеть орфограммы». По мнению М.Р. Львова, «эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма».

В современной методике определение сущности орфографической зоркости (ОЗ) толкуется различными авторами по-разному.

В работах Н.С. Рождественского, М.Р. Львова раскрываются вопросы формирования умения обнаруживать орфограммы. В методических исследованиях Т.Г. Рамзаевой говорится об умении распознавать их. В трудах П.С. Жедек поднимается проблема формирования умения ставить орфографические задачи.

Анализируя различия в определении сути орфографической зоркости, М.М. Разумовская отмечает, что если рассматривать орфографическую зоркость как умение обнаруживать, находить орфограммы, то в этом случае учащийся только фиксирует наличие орфограммы и действие его неосознаваемое. Если же говорить об опознавании, определении орфограммы, об умении ставить орфографические задачи, то ученик здесь не только ощущает сомнительность написания, но и может объяснить, почему в этом месте в слове орфограмма. Это действие можно считать осознаваемым (Разумовская, 1999, 26). Таким образом, суть орфографической зоркости заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их по типу.

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т.е. различать в какой позиции он стоит: в сильной или слабой. Какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. Другими словами, в умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции и состоит орфографическая зоркость.

В основе этого умения лежат многие психические процессы:

а) активное зрительное и слуховое восприятие;

б) логические операции сравнения, конкретизации, систематизации, классификации;

в) зрительная память, включающая в себя запоминание и воспроизведение зрительных образов орфограмм;

г) непроизвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действия самоконтроля и самопроверки (Савельева, 2003, 92).

В основе умения обнаруживать орфограммы лежит процесс восприятия; умение же определить тип орфограммы предполагает протекание процессов классификации и дифференциации.

В развивающем обучении русскому языку все орфограммы выстроены в систему, и ребенок легко ориентируется, какая орфограмма должна быть проверена, так как существуют два типа орфограмм и два вида.

Восприятие включает в свой состав зрительные или слуховые, артикуляционные или моторные компоненты. Чтобы найти орфограмму, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Слово и орфограмма в нем являются раздражителями, которые действуют через зрительный и слуховой анализаторы. При зрительном восприятии необходимо привлекать детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ. Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков, составляет основу развития не только устной, но и письменной речи. Развитие фонематического слуха является необходимым условием для нахождения орфограммы и определения её типа.

Наряду со слуховыми и зрительными анализаторами большое значение имеют речевые кинестезии (проговаривание); они позволяют более тонко и точно воспринимать речь. Рукодвигательное восприятие и воспоминание движений руки также являются необходимым условием грамотного письма.

Зрительное, слуховое, кинестетическое и рукодвигательное восприятия младших школьников составляют чувственную базу орфографического умения. Согласно учению К.Д. Ушинского, чем больше органов наших

чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу память. Значит, для формирования полноценных орфографических навыков необходимо разнообразить приемы и формы работы, задействуя как можно больше органов чувств ребенка (Буркова,1998,89).

Основываясь на изучении работ психологов А.Р. Лурия, М.С. Шехтер, П.И. Зинченко, кандидат педагогических наук Л.А. Фролова выделяет в структуре орфографического действия следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий. Мотивационный компонент предполагает осознание учащимися необходимости грамотного письма и постановки орфографической задачи. Умение увидеть при письме орфограмму обеспечивает сознательное отношение к письму, мотивирует обращение к правилу, к словарю (Фролова,2008,39).

Операционный компонент связан с опознаванием орфограммы на основе знания её признаков. Здесь активно участвуют фонематический слух, звуковой анализ в процессе проговаривания, целенаправленное зрительное восприятие. Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного (Фролова,2008,39).

Обобщая все вышеизложенное, можно сказать о том, что структура орфографической зоркости включает в себя умение обнаруживать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков, которые являются теоретической основой для обучения детей умению видеть и осознавать наличие орфограммы в слове.

По мнению М.С. Соловейчик и О.О. Харченко, для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо:

во-первых, на самых ранних этапах обучения обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква», а также достаточное развитие у них всего комплекса фонетических умений;

во-вторых, познакомить учащихся с признаками наиболее частотных орфограмм;

в-третьих, систематически тренировать школьников в нахождении орфограмм, предлагая для этого специальные упражнения (Соловейчик,2006,19).

Согласно исследованиям М.Р. Львова, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, там, где учитель постоянно работает над формированием орфографической зоркости – 70-90%. Индивидуальные различия также очень велики.

Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе разнообразных упражнений в ходе языкового анализа и синтеза: выделения звуков и букв, морфем (корня, приставки, суффиксов, окончаний) при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено соответствующими заданиями. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих учащихся на ее выработку, сознательное отношение.

Орфографическая зоркость опирается и на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных диктантов, различных видов списывания, комментирования. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен научиться видеть и представлять на основе «внутреннего зрения» все буквы в слове. Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил (Львов,2001,47).

Овладение умением обнаруживать орфограммы предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные упражнения по развитию орфографической зоркости.

С точки зрения лингвистики и психологии письма умение находить орфограммы и писать, руководствуясь правилом, не одно и то же. Согласно

фонематическому принципу 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 (Ибрагимова,1997,53).

Незаданность письменного знака произношением характерно для всех типов орфограмм. Известно, что в русском письме есть орфограммы, связанные с обозначением 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, орфограмма – это написание (буква, пробел и другие письменные знаки), которое не устанавливается на слух. 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 (Ибрагимова,1997,54).

При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное

выполнение первых этапов орфографического действия: обнаружение и распознавание орфограммы.

Очень важно не подменять всеобщее свойство орфограмм признаком расхождения написания с произношением. Буквы-орфограммы могут совпадать с произношением (трава, силач, избашка – «пишутся, как слышатся»), а могут расходиться с ним (дрова, дорожка, лепил). Сущность орфограммы не в расхождении с произношением, а в характере фонетических условий, ставящих пишущего перед необходимостью вначале найти сильную позицию (фонему) или вспомнить правило, а потом уже писать.

С точки зрения фонематического принципа правописания правило – это описание последовательности операций, которые выполняет пишущий для того, чтобы перевести звучание в положение, по которому устанавливается письменный знак, т.е. для того, чтобы найти сильную позицию звука (фонемы), гласного или согласного (Жедек, 1975, 73).

Понимание правила как своеобразной инструкции по нахождению сильной позиции позволяет установить связи между отдельными правилами, выявить их системность, открыть детям, что орфография – это «не свалка разнохарактерных правил, а исторически сложившееся единство» (Граник, 2001, 37).

Из общей природы орфографических правил вытекает единый алгоритм решения орфографических задач. После того, как найдена орфограмма и установлен ее тип, ученик в 80% действует одинаково:

- а) определяет, в какой части слова находится орфограмма;
- б) изменяет слово или подбирает другие слова, в которых есть та же морфема;
- в) находит среди подобранных слов то, в котором нужный звук находится в сильной позиции;

г) обозначает звук в слабой позиции буквой, которой передается звук в сильной позиции в той же части слова (Львов, 2001, 48).

Сформированность трёх предыдущих орфографических умений: обнаруживать орфограммы, определять их тип и действовать в соответствии с правилом является условием успешного становления и развития способности контролировать написанное.

Орфографический самоконтроль – это умение контролировать ход орфографического действия, т.е. правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву – с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии (Котикова, 2001, 21).

Как показывает практика обучения, школьники очень часто просто не видят, не умеют обнаружить ошибку в написанном ими тексте. Причина, прежде всего, в том, что действие самоконтроля выполняется ими формально («Зачем проверять, если ошибки всё равно «прячутся»?!), а рекомендация «Перечитайте, проверьте себя!» не наполнена для учеников конкретным содержанием.

Чтобы сделать самопроверку действенной и предупредить формализм при её проведении, необходимо с начала обучения сосредоточить внимание детей на двух ключевых моментах: а) что проверять, т.е. перечень орфограмм, подлежащих контролю на данном этапе обучения; б) как проверять, т.е. набор необходимых операций. Как видим, умение проверять написанное является комплексным. Не случайно в иерархии собственно орфографических умений оно стоит на последнем, четвёртом, месте.

Показателями сформированности орфографического самоконтроля являются: 1) способность выявить ошибку, 2) умение «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, т.е. обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста» (Львов, 1984, 75).

Чтобы самоконтроль был эффективным и осознанным, необходимо обеспечить мотивацию его осуществления: если ты хочешь, чтобы твоя запись была понятна, нужно писать без ошибок и опечаток. Младших школьников необходимо приучать контролировать не только результат орфографического действия (написанное слово), но и ход его осуществления. О результатах самоконтроля по ходу письма сообщают «окошки» на месте пропущенных орфограмм.

К действиям, из которых складывается процесс итогового орфографического самоконтроля (проверки), относятся: а) выявление всех орфограмм записанного текста; б) определение разновидностей орфограмм; в) отграничение написаний, в правильности которых уверен, от тех, которые вызывают сомнения; г) применение правил к сомнительным написаниям; д) в случае необходимости – исправление (Репкин, 1996, 27).

Таким образом, мы установили, что младших школьников нужно не только научить, но и приучить осуществлять орфографические действия. Достижению этой цели служат специальные памятки. Следуя их предписаниям, школьники ежеурочно приобретают опыт выполнения необходимых операций, в результате чего складывается умение осознанно контролировать правильность написанного.

1.6. Методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных

Сознательность и автоматизм при обучении орфографии достигается в процессе работы над правилом и орфографическими упражнениями, обеспечивающими привитие навыка грамотного письма. Как усвоение правила, так и выполнение упражнений связано с активной аналитико-синтетической деятельностью учащихся. Усвоить правило правописания –

это значит понять его содержание, уметь определить, к какому языковому факту оно относится, найти признаки, позволяющие установить, подходит ли тот или иной пример под это правило, и основать его применение в процессе упражнений. Но, если при объяснении правила аналитико-синтетическая деятельность учащихся протекает обычно под непосредственным руководством преподавателя, то при выполнении упражнений ученикам предоставляется значительно большая самостоятельность, которая постепенно возрастает, и соответственно уменьшается участие, которое учитель принимает в их упражнениях (Иванова, 10991, 73).

Сочетание сознательности и автоматизма обуславливает необходимость тщательной работы над правилом при обучении орфографии, обоснования правильности написания, продуманной системы разнообразных упражнений, обеспечивающих выработку навыка грамотного письма, выбора метода работы. Выбор методов и приёмов обучения орфографии обуславливается характером орфограммы, которые могут быть в любой значимой части слова: в приставке, корне, суффиксе, окончании. Разные типы орфограмм встречаются в пределах одной и той же морфемы и соответственно применяются при этом различные правила.

Основной орфографической единицей, принятой в современной методике, является орфограмма. В русский язык слово «орфограмма» пришло из иностранного – греческого. Оно сложилось из главной части слова «орфос» (правильный) и «грамма» (запись, буква).

В методической литературе имеется несколько определений орфограммы. Обобщая их, можно выделить следующие признаки орфограммы:

- 3) написание, которое не определяется на слух и требует проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);

4) наличие не менее двух возможных вариантов написания, один из которых (правильный) выбирает пишущий (Жуйков, 1965, с.48).

Орфограмма для пишущего всегда несет в себе задачу, которую надо решить, соблюдая:

4) требования графики, т.е. правил обозначения звуков и их сочетаний буквами (например, йотированные гласные);

5) требования орфографии, т.е. выбора правильного написания из двух или нескольких, допускаемых графикой (например, слово *вода* может быть написано «вада», год – «гот», т.к. в обоих случаях слова будут прочитаны правильно. Орфография же требует единообразного написания.

б) требования точной передачи смысла содержания мысли (Львов, 2004, 187).

Орфограмма – это трудное место в слове, поэтому чтобы не ошибиться, при письме необходимо научиться замечать орфограммы. Взрослый грамотный человек обычно не видит орфограмм, хотя и пишет без ошибок. Ученик, обучающийся письму должен научиться видеть орфограммы.

При обучении правописанию большое значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида свои.

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

4) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;

5) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;

б) морфемы, их выделение, сочетания морфем (два корня, два суффикса), прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Обычно принято считать, что несовпадение произношения и написания – это главный опознавательный признак орфограммы. Но этот признак «срабатывает» лишь в тех случаях, когда учащиеся слышат слово и одновременно видят его буквенное изображение (при списывании, при

анализе написанного). В процессе письма под диктовку признак не «срабатывает».

Второй опознавательный признак – это сами звуки (звукосочетания, место звуков в словах, буквы, буквосочетания), дающие наибольшее количество несовпадений, «опасные» звуки (буквы):

- а) гласные о-а,и-е;
- б) пары звонких и глухих согласных б-п, в-ф и т.д.;
- в) сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу;
- г) буквы е,е,ю,я, обозначающие два звука;
- д) согласные буквы б,г,в,д,з,ж на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки [п], [к], [ф], [т] и т.д.;
- е) сочетания стн, сн, здн, зн (непроизносимые согласные);
- ж) сочетания нч, нщ

Третий опознавательный признак орфограмм – это морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в окончании или на стыке морфем (Алгазина,1987,127).

Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм – это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха. Работа над второй группой опознавательных признаков орфограмм в основном направлено на запоминание. В процессе такой работы у детей развивается внимательное отношение к слову. Работая над третьей группой опознавательных признаков орфограмм, учащиеся подготавливаются к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е. в решении орфографических задач.

Рассмотренные группы опознавательных признаков считаются общими для большинства орфограмм. Однако, кроме общих опознавательных

признаков, каждый тип орфограмм имеет и частные признаки, характерные только данному типу.

В современных программах по русскому языку для начальной школы изучение правописания имён существительных занимает значительное место, поскольку имеет огромную значимость в формировании орфографических умений младших школьников. Центральная тема, вокруг которой строится орфографическая работа в третьем классе, является изучение категории падежа. Дети знакомятся с названиями падежей и падежными вопросами. Важно при этом научить учащихся не только различать падежи, но и правильно задавать падежные и синтаксические вопросы. Умение определять падежи и при этом доказывать правильность этого определения верные показатели того, что ученик понимает смысловые и формальные признаки изучаемого явления. Вместе с тем, правильное установление падежа существительных, принадлежащих к разным склонениям, – ключ к решению вопроса о правописании падежных окончаний (Рождественский, 1979,159).

Дети очень часто неправильно пишут окончания в словах потому, что неправильно определяют падеж. Младшие школьники обычно затрудняются в определении падежей имен существительных. Впрочем, бывает так, что учение грамотное пишет окончания в словах, а разбирает формы имён существительных неверно. Расхождение между знаниями и орфографическими навыками – нередкое явление в начальных классах. Для правописания окончаний очень важно уметь ставить вопрос и знать, с каким падежом употребляется тот или иной предлог. Учитель диктует словосочетания: *жили в деревне* или *жили около деревни*; в обоих случаях существительное отвечает на вопрос где, но окончания разные (-е, -и); учащиеся поднимают карточки с названными падежами, а затем пишут словосочетания или предложения. Важно, чтобы у учащихся выработалось правильное соотношение между падежным вопросом, предлогом и окончанием существительного, принадлежащего к тому или иному

склонению. Знакомство с тремя склонениями имён существительных необходимо для того, чтобы дети поняли различие в падежных окончаниях имён существительных и правильно их писали (Рождественский, 1979,159).

Задача учителя при изучении имён существительных в третьем классе состоит в том, чтобы помочь учащимся понять, что ударные и безударные окончания имён существительных указанного склонения одинаковы, и научить детей проверять правописание безударных окончаний существительных. В процессе изучения этого раздела программы всё время идёт сопоставление между собой падежей: родительного и дательного; родительного, дательного и предложного и т.д. Безударные окончания родительного, дательного и предложного падежей легко смешать (-и и -е); окончания эти надо различать: в родительном падеже -и, в дательном и предложном -е. Проверить правописание окончания можно, подставив вместо существительного с безударным окончанием существительное того же склонения и того же падежа с ударным окончанием, например: *из деревни* – *из земли*; *к деревне* – *к земле*. Теперь легко усвоить, что окончание родительного падежа – -и (-ы), дательного и предложного падежей – -е.

Умение различать падежи помогает и различению окончаний, например: *около дороги* (Р.п.), *по дороге* (Д.п.), *в дороге* (П.п.). Все эти слова отвечают на вопрос где?, но имеют разные окончания, так как они в разных падежах.

Меньшие трудности для учащихся представляет 2-е склонение имён существительных. После ознакомления со склонением имён существительных мужского и среднего рода 2-го склонения выясняется различие между падежами: именительным – винительным и родительным. Существительное в именительном падеже в предложении бывает подлежащим, а в винительном – второстепенным членом предложения. Помогает при распознавании указанных падежей сопоставление

существительных 2-го и 1-го склонения (*видел стул, видел парту; стоит стул, стоит парта*).

Ещё более трудным для младших школьников является различение родительного и винительного падежей существительных одушевлённых: *встретил брата* и *не было брата* – существительные воспринимаются как стоящие в одном и том же падеже, чаще в родительном. Научить различать падежи в подобных случаях помогает: постановка двух вопросов: кого? Чего? (Р.п.) и кого? Что? (В.п.); и замена (подстановка) существительного 2-го склонения существительным 1-го склонения (*встретил брата* – *встретил – сестру, ученицу, девочку* – В.п.; *не было брата* – *не было сестры, ученицы, девочки* – Р.п.). Безударные окончания предложного падежа звучат ближе к и, чем к е: «в доми, парки»; вопрос где? характерен не только для предложного падежа. В данном случае детям могут помочь: 1) знание того, что характерное окончание предложного падежа существительных 2-го склонения -е; 2) сопоставление с существительным того же падежа и склонения, но с ударным окончанием (*в городе, в парке, в Смоленске* – *в столе, в селе, в Орле*). 3 склонение противопоставляется 1-му и 2-му склонению. Учащимся необходимо усвоить, что 3-е склонение не имеет никогда окончания -е; в трёх основных падежах у существительных 3-го склонения имеется окончание -и (степи – Р.п.; степи – Д.п.; о степи – П.п.). В именительном и винительном падежах у существительных 3-го склонения нет окончания. В творительном падеже существительные 3-го склонения имеют характерное окончание -ью: *степью* – *землёю*. Ведя работу по распознаванию падежей, типов склонения, падежных окончаний, дети узнают не один, а несколько вариантов распознавания; учитель даёт в руки учащимся несколько ключей, которыми они смогут пользоваться в целях правописания (Рождественский, 1979, 160-161).

По мнению Л.А.Фроловой, учебная информация будет только тогда усваиваться младшим школьником, если она ему необходима. Поэтому

формирование орфографических умений при изучении имён существительных начинается с осознания орфографической задачи, которая выступает в качестве задачи учебной. Предложенная учителем учебная задача становится объектом всестороннего теоретического и анализа и синтеза, Решение орфографической задачи всегда способствует выработке умственных действий, в ходе выполнения которых и осуществляется формирование орфографических умений младших школьников (Фролова, 2002, 130).

Безусловно, учителю необходимо создавать такие ситуации на уроках русского языка, когда имеющихся у учащихся знаний недостаточно для объяснения орфографического явления, ученикам предоставлена возможность осознать этот факт и сформулировать тему и цель предстоящего урока. При создании ситуации противоречия учитель управляет поиском его разрешения. Учащиеся с большим интересом увлекаются решением необычной проблемы, которое ведёт к открытию нового знания, самостоятельным открытиям. Поиск решения орфографической задачи требует от ученика самостоятельных рассуждений, изучения конкретных фактов. Детям нравится творчески думать, доказательно рассуждать, сопоставлять орфографические явления, находить закономерности (Фролова, 2002, 131).

Такой приём как моделирование при изучении правописания имён существительных позволяет обобщённым способом выделить систему ориентиров при написании слов с орфограммами, способствует усвоению опознавательных признаков орфограмм, а также раскрывает способ орфографического действия. В работе с моделями проводятся следующие упражнения:

- составление моделей под руководством учителя или самостоятельно;
- воспроизведение орфографического правила или способа орфографического действия по готовой модели;

- дополнение модели недостающими элементами;
- конкретизация модели примерами из текста (Фролова, 2002, 131).

В обучении третьеклассников применяются модели-памятки, которые представляют собой краткое описание способа выполнения орфографического действия с помощью условных обозначений (графических, буквенных, цифровых и т.д.). По форме модель-памятка очень близка к графическому описанию правила и образцам рассуждения в учебнике. Применение моделей преодолевает вербализм обучения, делает лингвистические абстракции наглядными, обеспечивает возможность предметно-практических действий ребёнка со словом. Моделирование помогает запомнить новые термины, выделить и обобщить признаки и свойства изучаемого языкового явления, способствует усвоению опознавательных признаков орфограмм, формирует способ орфографического действия по обнаружению орфографических трудностей.

В целях формирования орфографических умений младших школьников традиционно используется такое орфографическое упражнение, как списывание. Многие современные методисты отмечают большое значение списывания в формировании орфографической зоркости (Н.А.Костин, С.П.Редозубов, М.Л.Закоружникова и др.). Списывание – это упражнение, состоящее в записи обзриваемых слов.

Списывание включено в программу развивающего обучения не только как один из видов орфографических упражнений для безошибочного копирования текста, а для того, чтобы обеспечить совмещение смысловой и орфографической ориентировки в процессе чтения. Совмещаясь друг с другом, эти ориентировки становятся механизмом «природной грамотности», то есть наиболее эффективного орфографического навыка. Если мы хотим такой навык сформировать целенаправленно у всех детей, перед нами должна быть поставлена соответствующая задача. Такой задачей и является задача орфографически точно воспроизвести фрагмент печатного текста

после его прочтения. Задача ученика, списывающего с готового текста, состоит в том, чтобы воспроизвести его у себя в тетради точно в таком же виде, не допуская никаких отступлений в написании. Всякие отступления в этом случае считаются ошибкой (Поль,1997,93).

При изучении правописания имён существительных широкое распространение получило комментирование – это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму. Комментированные упражнения органически объединяют повторение и закрепление учебного материала с систематической работой над ошибками. Предупреждение ошибок в процессе комментированного письма способствует повышению успеваемости учащихся.

Комментированное письмо выполняет ряд задач:

- приучает детей внимательно слушать;
- развивает умение предварительно планировать свою работу;
- формирует осмысленность и самостоятельность при выполнении заданий;
- учит ребёнка отбирать из своего умственного багажа нужную информацию (Котикова,2001,21).

Комментированные упражнения, объединяют 3 действия: мыслю – говорю – записываю. Таким образом, ребёнок учится продумывать орфографическое действие, осмысливать возможную ошибку до её совершения. Также такие упражнения обеспечивают обратную связь: дают учителю возможность контролировать уровень знаний учащихся, вовремя заметить отставание, обеспечить продвижение в овладении знаниями и практическими навыками.

Кроме того, комментированное письмо выступает одним из приёмов работы по предупреждению ошибок, приучает школьников к сознательному

применению правила, способствует выработке навыков грамотного письма, устраняя разрыв между теорией и практикой. На определённой ступени обучения применению правила при объяснении написания слов вместо развёрнутого комментирования (или наряду с ним) используется письменное комментирование: подчёркивание орфограмм, обозначение знаков проверки.

Огромную значимость в выработке орфографических действий в соответствии с изучаемым на уроке орфографическим правилом имеет использование алгоритмов, которые представляют собой пошаговые действия, которые необходимо совершить, для того, чтобы определить падеж существительного в предложении. Алгоритмизация действий при решении поставленной учебной задачи составляет основу отработки орфографических умений младших школьников при изучении имён существительных по образовательной программе «Начальная школа XXI века».

Формированию орфографических умений младших школьников способствует орфографический контроль. В ходе орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, используются условные обозначения и графические средства для выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит её написание. В этом случае орфограмма подчёркивается снизу одной чертой, предшествующая или последующая (или та и другая вместе) буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчёркиваются двумя чертами. При подчёркивании орфограммы (*в море*) ученик фиксирует своё умение обнаружить её, при графическом обозначении орфограммы (*в море*, 2-е скл.) – определить её тип, отмечая опознавательные признаки орфограммы, доказательство её правописания, способ проверки. Такую работу нужно проводить систематически, особенно при выполнении домашнего задания, что усиливает внимание учащихся в ходе его проверки, когда учитель просит назвать встретившиеся орфограммы (Чистякова, 2007, 63).

Таким образом, в данном параграфе мы рассмотрели методические аспекты формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных. Мы установили, что выбор методов и приёмов обучения орфографии обуславливается характером изучаемых орфограмм. Мы установили, что одной из центральных тем и наиболее сложных в третьем классе начальной школы является изучение правописания безударных окончаний имён существительных, поэтому знание особенностей организации работы над такой сложной темой поможет учителю правильно подойти к организации работы по формированию орфографических умений младших школьников.

Выводы по первой главе

Изучение теоретико-методических основ формирования орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных позволило нам определить современные подходы к формированию орфографических умений. Мы установили, что в настоящее время ведущим в обучении правописанию является фонематический принцип русской орфографии (П.С.Жедек, Н.И.Жинкин, С.Ф. Жуйков, В.В. Репкин С.М. Кузьмина, , М.С.Соловейчик и др.).

Изучение методической литературы позволило нам охарактеризовать базовые орфографические умения, необходимые для овладения младшими школьниками грамотным письмом, в том числе при изучении имён существительных.

Мы рассмотрели методические аспекты формирования орфографических умений в процессе изучения безударных падежных окончаний имён существительных и установили особенности их усвоения младшими школьниками. Мы выяснили, что для формирования орфографических умений значимость имеют различные упражнения, мотивирующие самостоятельность рассуждений, в ходе которых и закрепляются необходимые орфографические действия в соответствии с изучаемым орфографическим правилом.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЯ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

2.1. Диагностика орфографических умений учащихся экспериментального класса

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «Пушкарская СОШ» Белгородского района Белгородской области. В эксперименте приняли участие учащиеся 3 «а» класса, которые обучаются по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века». Изучение предметной дисциплины «Русский язык» осуществляется на основе программы и учебников, разработанных под руководством С.В.Иванова.

На констатирующем этапе исследования нами были поставлены следующие задачи:

3) организовать диагностику орфографической грамотности учащихся экспериментального класса;

4) установить уровни сформированности орфографических умений учащихся экспериментального класса.

Для организации диагностики орфографических умений учащихся экспериментального класса мы воспользовались материалами, предложенными в сборнике «Русский язык в начальной школе: Контрольные работы, тесты, диктанты, изложения» В.Ю.Романовой и Л.В.Петленко. Пособие входит в учебно-методический комплект по русскому языку для 2-4-го классов «Начальная школа XXI века».

Третьеклассникам были предложены три контрольные работы, разработанные к урокам блока «Правописание» для второй четверти:

1) диктант;

- 2) списывание с объяснением подчёркнутых букв;
- 3) списывание текста с орфографическими ошибками (Романова, 2014,120-124).

Текст контрольного диктанта мы поместили в приложение 1. Диктант включал изученные за первое полугодие 3 класса орфограммы: «Буквы *о, ё* после шипящих в корне слова», «Соединительные гласные *о, е*», «Безударные гласные в корне слова», «Парные звонкие/глухие согласные в корне слова», «Правописание приставки *с-*», «Обозначение звука [ы] после звука [ц]», а также изученные словарные слова.

При проверке мы обнаружили, что 12 учащихся (57%) допустили ошибки в правописании букв *о, ё* после шипящих в корнях слов, правописание соединительных гласных не усвоили 9 учащихся (42%), правописание безударных гласных в корнях слов – 4 ученика (19%), в выборе парных звонких/глухих согласных ошиблись 3 ученика(14%). В изученных словарных словах дети допустили 11 ошибок (52%). На правописание приставки *с-* младшие школьники допустили 6 ошибок (28%). Употребление разделительного мягкого знака не усвоили 3 ученика (14%).

Для выявления орфографической грамотности при написании контрольного диктанта нами были разработаны следующие критерии:

- высокий уровень: ученик выполнил работу без орфографических ошибок, допустил 1 исправление; обнаруживает орфограммы, соотносит их с орфографическим правилом, правильно находит способ решения орфографической задачи и осуществляет самоконтроль;

- средний уровень: ученик допустил 1-2 орфографических ошибки и 1-2 исправления; не всегда распознаёт орфограммы, иногда ошибается в выборе правила; допускает ошибки в решении орфографических задач, но исправляет их с помощью учителя;

- низкий уровень: ученик допустил 3 и более орфографических ошибок, самостоятельных исправлений в работе нет; не умеет обнаруживать орфограммы, не соотносит их с правилами; не умеет решать орфографические задачи и не владеет орфографическим самоконтролем.

Для выяснения уровней орфографической грамотности учащихся экспериментального класса в соответствии с программными требованиями для второго полугодия 3 класса мы поместили результаты в таблицу 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты контрольного диктанта на констатирующем этапе

№ п/п	Список класса	Проверяемые орфограммы								Уровни грамотности		
		1	2	3	4	5	6	7	8	Выс.	Сред.	Низ.
1.	Анастасия Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
2.	Виталий Г.	-	-	+	+	-	+	-	-			+
3.	Алёна Г.	+	+	+	-	+	+	+	+		+	
4.	Ксения Д.	-	-	-	+	+	-	+	-			+
5.	Андрей З.	-	-	+	+	+	-	+	+			+
6.	Владислав З.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
7.	Максим Л.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
8.	Владимир Л.	+	+	+	-	+	-	+	-			+
9.	Екатерина М.	-	-	-	+	+	+	-	-			+
10.	Анастасия Н.	-	+	-	+	+	+	+	+		+	
11.	Ксения О.	-	+	+	-	-	+	+	-			+
12.	Кирилл П.	-	-	+	-	-	+	+	-			+
13.	Владик П.	+	-	+	+	+	+	+	-		+	
14.	Марина Р.	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
15.	Софья Р.	+	+	+	+	-	+	+	+	+		
16.	Виталина С.	-	+	-	+	+	-	+	-			+
17.	Аким Т.	-	+	-	+	+	+	+	+		+	
18.	Анжелика Т.	-	-	+	+	-	-	+	-			+
19.	Карина У.	-	+	+	+	+	-	+	+		+	
20.	Виктория Ф.	+	-	+	+	+	+	+	-		+	
21.	Тимофей Х.	-	-	-	+	-	+	-	-			+
Итого количество учащихся										5	6	10

Обозначения в таблице:

1. Буквы о, ё после шипящих в корне слова;
2. Соединительные гласные о, е;
3. Безударные гласные в корне слова;
4. Парные звонкие/глухие согласные в корне слова;
5. Правописание приставки с-;
6. Обозначение звука [ы] после звука [ц];
7. Разделительный мягкий знак;
8. Словарные слова.

Текст для списывания мы поместили в приложение 1. Списывание было осложнено следующим заданием: графически объяснить правописание подчёркнутых букв (Обозначение звука [ы] после звука [ц]; правописание безударной гласной в корне слова). При проверке выполненных работ мы обнаружили, что 9 учащихся допустили ошибки при списывании следующих слов: «нарциссов», «цыплёнок», «циркулем». 8 учащихся не смогли графически объяснить правописание подчёркнутых в тексте орфограмм, т.е. выделить окончание *-ы* или указать корень, в котором пишется буква *и*. Только 3 ученика допустили ошибку на правописание безударной гласной в корне слова.

Проверка выполненных работ учащихся осуществлялась на основе разработанных нами критериев с учётом орфографического задания.

Высокий уровень: ученик при списывании не допустил ни одной ошибки, графически объяснил правописание подчёркнутых букв, работу выполнил аккуратно, продемонстрировал умение пользоваться памяткой при списывании и внимательно всматриваться в слово;

Средний уровень: ученик при выполнении работы допустил 1-2 ошибки, 1-2 исправления, графически объяснил правописание подчёркнутых букв, работу выполнил аккуратно, однако был недостаточно внимателен при выполнении работы;

Низкий уровень: ученик при списывании допустил 3 и более ошибок, не пытался исправить допущенные ошибки; работу выполнил неаккуратно; продемонстрировал невнимательное отношение к слову.

Таким образом, в соответствии с данными критериями мы установили следующие результаты:

- высокий уровень – 7 учащихся (33 %);
- средний уровень – 6 учащихся (29 %);
- низкий уровень – 8 учащихся (38 %).

Материалы третьего контрольного задания – списывание текста с орфографическими ошибками – мы поместили в приложение 1.

В тексте для списывания учащиеся должны были обнаружить пять орфографических ошибок (1 ошибка на правописание безударной гласной в корне слова; 2 ошибки на обозначение звука [ы] после звука [ц]; 1 ошибка на правописание сочетаний чу-щу; 1 ошибка на правописание непроизносимой согласной в корне) и списать в исправленном виде.

При проверке выполненных работ мы установили, что 6 учащихся не обнаружили ошибки при списывании слова «прилетают»; 9 учащихся не распознали ошибки при списывании следующих слов: «самцы», «ценились»; 6 учащихся не смогли распознать орфограмму в слове «рощу»; 7 учащихся не смогли обнаружить ошибку в слове «прекрасно».

Для проверки выполненных работ учащихся мы разработали критерии с учётом орфографического задания

Высокий уровень: ученик при списывании не допустил ни одной ошибки, распознал все орфографические ошибки, работу выполнил аккуратно, продемонстрировал умение пользоваться памяткой при списывании и внимательно всматриваться в слово;

Средний уровень: ученик при выполнении работы допустил 1-2 ошибки, 1-2 исправления, не все распознал орфографические ошибки, работу выполнил аккуратно, однако был недостаточно внимателен при списывании;

Низкий уровень: ученик при списывании допустил 3 и более ошибок, не пытался исправить допущенные ошибки; работу выполнил неаккуратно; продемонстрировал неумение пользоваться памяткой при списывании.

Таким образом, в соответствии с данными критериями мы установили следующие результаты:

- высокий уровень – 6 учащихся (33 %);
- средний уровень – 7 учащихся (29 %);
- низкий уровень – 9 учащихся (38 %).

Для того, чтобы установить уровни сформированности орфографической грамотности учащихся мы поместили полученные результаты в таблицу 2.2.

Таблица 2.2.

Уровни сформированности орфографической грамотности учащихся экспериментального класса по итогам контрольных заданий

№ п/п	Список класса	Результаты контрольных заданий в уровнях			Уровни сформированности орфографической грамотности		
		Диктант	Списывание 1	Списывание 2	Выс.	Сред.	Низ.
1.	Анастасия Б.	высокий	высокий	высокий	+		
2.	Виталий Г.	низкий	низкий	низкий			+
3.	Алёна Г.	средний	высокий	средний		+	
4.	Ксения Д.	низкий	низкий	низкий			+
5.	Андрей З.	низкий	средний	низкий			+
6.	Владислав З.	высокий	высокий	высокий	+		
7.	Максим Л.	высокий	высокий	высокий	+		
8.	Владимир Л.	низкий	средний	средний		+	
9.	Екатерина М.	низкий	низкий	низкий			+
10.	Анастасия Н.	средний	средний	средний		+	
11.	Ксения О.	низкий	низкий	низкий			+
12.	Кирилл П.	низкий	низкий	низкий			+
13.	Владик П.	средний	высокий	средний		+	
14.	Марина Р.	высокий	высокий	высокий	+		
15.	Софья Р.	высокий	высокий	высокий	+		
16.	Виталина С.	низкий	средний	средний		+	
17.	Аким Т.	средний	низкий	средний		+	
18.	Анжелика Т.	низкий	низкий	низкий			+
19.	Карина У.	средний	средний	низкий			
20.	Виктория Ф.	средний	средний	высокий		+	
21.	Тимофей Х.	низкий	низкий	низкий			+
Итого количество учащихся в %					5 24%	7 33%	8 39%

При анализе контрольного диктанта и двух списываний мы выявили не только орфографическую грамотность учащихся и её соответствие программным требованиям, но и сформированность каждого орфографического умения, заявленного нами в гипотезе.

Мы установили, что причиной допущенных ошибок является несформированность орфографической зоркости, т.е. отсутствие умения обнаруживать орфограмму: только 12 учащихся из общего количества класса владеют данным умением (57%). 11 учащихся владеют умением подводить уставленную орфограмму под соответствующее орфографическое правило (52 %). Только 6 учащихся свободно владеют умением решать орфографические задачи (24%). 8 учащихся показывают орфографический самоконтроль (33%).

Данные по итогам целевого анализа контрольных заданий мы поместили в таблицу 2.3.

Таблица 2.3.

Сформированность орфографических умений младших школьников

№ п/п	Список класса	Сформированность орфографических умений			
		Распознавание орфограмм	Подведение под соответствующее правило	Решение орфографической задачи	Орфографический самоконтроль
1.	Анастасия Б.	+	+	+	+
2.	Виталий Г.	-	-	-	-
3.	Алёна Г.	+	+	+	-
4.	Ксения Д.	-	-	-	-
5.	Андрей З.	+	+	-	-
6.	Владислав З.	+	+	-	+
7.	Максим Л.	+	+	+	+
8.	Владимир Л.	+	+	-	-
9.	Екатерина М.	-	-	-	-
10.	Анастасия Н.	-	-	-	-
11.	Ксения О.	-	-	-	-
12.	Кирилл П.	-	-	-	-
13.	Владик П.	+	+	-	+
14.	Марина Р.	+	+	+	+
15.	Софья Р.	+	+	+	+
16.	Виталина С.	-	-	-	-
17.	Аким Т.	+	-	+	-
18.	Анжелика Т.	-	-	-	-
19.	Карина У.	+	+	-	+
20.	Виктория Ф.	+	+	-	+
21.	Тимофей Х.	-	-	-	-
Итого количество учащихся, в %		12 57%	11 52%	6 24%	8 33%

Для наглядного представления о сформированности каждого орфографического умения у учащихся экспериментального класса на данном этапе исследования нами была разработана диаграмма (Рис. 2.1.)

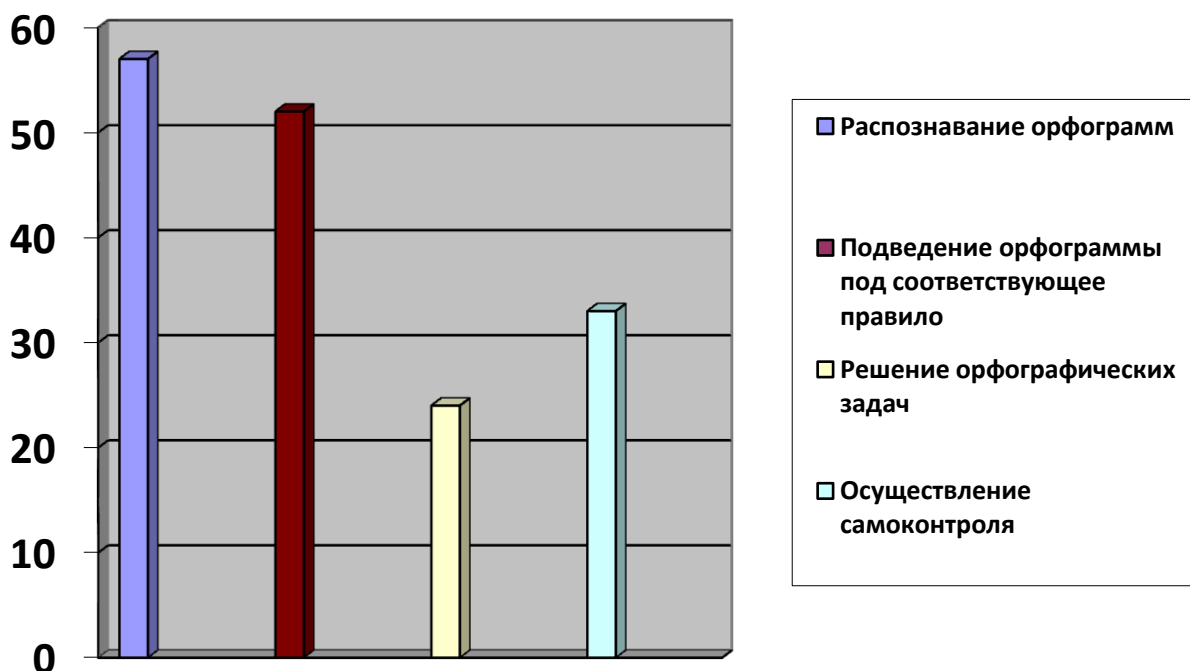


Рис 2.1. Сформированность орфографических умений учащихся экспериментального класса на констатирующем этапе

Таким образом, проведенное исследование на констатирующем этапе позволило нам установить уровни орфографической грамотности учащихся экспериментального класса по итогам контрольных заданий. Мы установили, что необходимо обратить внимание на отработку всех орфографических умений, поскольку считаем уровень их сформированности недостаточным в соответствии с программными требованиями для данного года обучения. Особенно следует обратить внимание на формирование умений третьеклассников действовать в соответствии с алгоритмом действий по изучаемому правилу и осуществлять орфографический самоконтроль.

2.2. Реализация педагогических условий по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён существительных

На формирующем этапе исследования мы решали следующие задачи:

3) организовать целенаправленную работу по реализации педагогических условий, заявленных в гипотезе исследования;

4) разработать уроки русского языка по предмету исследования.

С учётом положений гипотезы, представленной во введении, нами была организована целенаправленная работа по реализации педагогических условий. При подготовке и проведении уроков русского языка по изучению правописания имён существительных мы учитывали четыре последовательных действия в соответствии с изучаемой темой урока: определение орфограммы; соотнесение её с определённым правилом; выполнение алгоритма решения орфографической задачи; осуществление самоконтроля.

Приведём фрагменты уроков русского языка по теме исследования.

Фрагмент 1. Тема урока «Учимся писать буквы *о,ё* после шипящих в корне слова».

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемым орфографическим правилом.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: формулирование темы, цели и задач урока.

- Назовите буквы, обозначающие шипящие звуки.

Ш,с,ж,з,ц,ч,х,щ

- Прочитайте слова по их звуковым записям.

[ч'орный'], [шорты], [крыжовник], [шолк]

- Сможете ли вы записать эти слова, заменяя звуковую запись буквами?

- Можете ли вы определить закономерность выбора буквы о или ё.

- Как будет звучать тема нашего урока? Какова цель урока? Определите цель и задачи урока, используя опорные слова на слайде.

Этап урока: Изучение новых знаний. Работа с рубрикой «Давай подумаем»:

- Понаблюдайте за следующими словами, записанными в столбиках:

Чёрный – чернеть шов

Жёлтый – желтеть шорты

Шёл – вышел шорох

Жёлуди – желудей шоколад

- Какой вывод вы можете сделать о том, как выбирать букву для записи слов с шипящими в корне?

Работа над формулировкой правила:

- Прочитайте правило. В каком случае после шипящих в корнях слов звук [о] обозначается при письме буквой ё? Приведите примеры, пользуясь формулировкой правила. А в остальных случаях звук [о] какой буквой обозначается?

Этап урока: Первичная проверка понимания. Работа с алгоритмом действий по правилу:

- Что сначала нужно сделать, чтобы установить, какую букву писать в слове с шипящим звуком [о]? Если орфограмма не в корне, как поступишь? А что нужно сделать, если установил, что орфограмма в корне слова?

- Найдите лишние слова в столбиках:

Ш...лкать Ш...рох

Расч...т Щ...тка

Ч...лка Реш...тка

Обж...ра Капюш...н

- В каких словах допущена ошибка?

- а) жолтый; д) жокей;
- б) решотка; е) шорох;
- в) чёрный; ж) крыжовник;
- г) жёнглёр; з) шопот

Этап урока: Первичное закрепление. Работа по учебнику с опорой на алгоритм: Упр.1, стр.113.

-Какая учебная задача предлагается в упражнении?

-Как будем действовать при выборе буквы для обозначения звука [о]?

Упр.№2.Работа в парах.

- Каким правилом пользовались при решении орфографических задач?

- Как же проверить правильность выбора буквы?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения правила по теме урока нами была организована работа по формированию умений третьеклассников обнаруживать орфограмму. Предварительные наблюдения над словами способствовали выяснению опознавательных признаков изучаемой орфограммы, которые затем при работе над формулировкой правила были уточнены. Работа над формулировкой правила с помощью вопросов учителя была направлена на развитие умения ориентироваться в его структуре и освоить способы действий для решения орфографической задачи. При выполнении упражнения в учебнике учащиеся закрепляли последовательность действий в ходе решения орфографических задач. Этому способствовал приём комментирования. Работа в парах требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе алгоритма «Учись применять правило».

Фрагмент 2. Тема урока «Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения»

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемой темой урока.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

Учитель подводит детей к формулированию темы и цели урока:

- Ребята, давайте определим, чем мы с вами сегодня будем заниматься на уроке, чему научимся. В этом нам помогут слова, написанные на доске.

Тетрадь, рожь, пень, печь.

- Исключите лишнее слово и объясните свой ответ.

- Кто догадался, какой будет тема урока?

- Мы будем изучать имена существительные третьего склонения.

- Какие особенности имён существительных 3-го склонения вы знаете?

- А как вы думаете, что нового об именах существительных 3 склонения мы сегодня узнаем? (Научимся писать безударные падежные окончания имён существительных 3 склонения)

Этап урока: Актуализация знаний.

- Повторим, что мы уже знаем об имени существительном?

- Сколько склонений у имён существительных?

- Какие имена существительные относятся к I склонению ... (Ж. и М. рода), например:..

- Какие ко II склонению ... (М. и С. рода), например:..

- И какие к III склонению ... (только Ж.рода), например:..

- Какие вопросы родительного падежа ... (Кого? Чего?)

- Предлоги **к**, **по** относятся ... (Д.п.) какие вопросы относятся к этому падежу? (Кому?Чему?)

- О ком? о чём? – это вопросы ... (П.п.)

- Вопросы творительного падежа ... (Кем? Чем?)

- Какие вопросы относятся к винительному падежу? (Кого? Что?)

Этап урока: Первичное изучение новых знаний.

- Как вы думаете, можно ли воспользоваться уже имеющимися способами проверки окончаний для существительных 3 склонения?

- Давайте рассмотрим таблицу на стр. 79.

- Прокомментируйте, какие же окончания имеют существительные 3 склонения в именительном падеже? В родительном? И т.д.

- Петя решил проверить безударные окончания имен существительных 3 склонения по окончаниям слова «рожь». Женя составила таблицу окончаний и решила ее выучить.

- А как будешь действовать ты?

Выполните упр. 1, стр.80:

- Объясните написание выделенных окончаний.

Витя стремится к своей цели. Новый год принёс много радости. Маме пришло письмо из Орловской области. Бабушка часто рассказывает внуку о своей жизни.

Этап урока: Первичное закрепление.

Предлагает выполнить упражнение 2 на стр. 80:

- Ребята, какая учебная задача предлагается в упр. 2. Сейчас вы поработаете в парах. Спишите упражнение, вставляя пропущенные окончания. В скобочках объясните (склонение и падеж).

Предлагает выполнить упражнение 3:

- Изучите учебную задачу к упр. 3. Выпишите только те словосочетания, в которых пропущено окончание *и*. Проверьте себя, пользуясь таблицей.

-Какие словосочетания вы выписали и почему?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения темы была использована информативная таблица, предложенная в учебнике, которая помогла третьеклассникам установить опознавательные признаки изучаемой орфограммы: место в слове – безударное окончание, 3 склонение имён существительных. Комментированная работа с таблицей позволила

установить падежные вопросы, которые помогают установить правильный выбор окончания и освоить способы действий для решения орфографической задачи по изучаемой теме. При выполнении упражнений в учебнике учащиеся закрепляли падежные вопросы и безударные окончания в ходе решения орфографических задач. Этому способствовала таблица. Работа с упражнением 3 требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе таблицы «Окончания имён существительных 3-го склонения».

Фрагмент 3. Тема урока «Учимся писать безударные окончания имён существительных 3-го склонения»

Задачи фрагмента урока: содействовать формированию орфографических умений в соответствии с изучаемой темой урока.

Этап урока: Самоопределение к деятельности: постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.

1.Предлагает проблемную ситуацию:

-Ребята, посмотрите внимательно на доску.

Записаны слова: *пшеница, человек, рожь.*

-Как вы думаете, почему выделено слово *рожь.*

- Просклоняйте это слово.

- Назовите два способа определения безударного окончания существительных 1-го и 2-го склонения.

- Каким способом можно воспользоваться при написании безударных гласных окончаний имён существительных 3-го склонения?

- Сформулируйте тему сегодняшнего урока? Какую цель на уроке мы поставим?

2.Предлагает открыть учебник на стр.829.

- К какому блоку относится наш урок?

- Какие задачи мы решаем на уроках этого блока?

3.Предлагает рассмотреть материалы учебника и составить план работы.

- Рассмотрите рубрики, задания к упражнениям данного урока и, обсудив в парах, спланируйте свою деятельность.

Этап урока: Первичное закрепление знаний.

1.Работа по учебнику на стр.82, упр. 1.

-Назовите особенности падежных окончаний имён существительных 3-го склонения.

-Как мы поступали, если возникали трудности в написании безударных окончаний существительных 1 и 2 склонения?

-Как вы думаете, с существительными 3-го склонения этот приём работает?

- Какое опорное слово 3 склонения мы использовали?

2.Предлагает выполнить упр.2 стр.82

- Какая учебная задача предлагается в упражнении? Объясните написание окончаний слов в скобках.

- Что нужно знать о правописании имён существительных 3 склонения *мать, дочь*?

Этап урока. Закрепление изученного.

1.Работа у доски по учебнику: упр.3, стр.82:

-Какую учебную задачу нужно выполнить в упражнении?

- Прокомментируйте образец выполнения работы. Запишите предложения, вставьте пропущенные окончания, объясните в скобках их написание.

- Как вы действовали при выборе буквы для написания безударного окончания? Что нужно знать при определении безударного окончания имени существительного?

2. Самостоятельная работа по рядам:

1 ряд – дочь

2 ряд – мышь

3 ряд – кровать

- Как вы действовали при выборе буквы для безударного окончания имени существительного?

Методический комментарий: на данном уроке в ходе изучения темы учащиеся закрепляли знания о правописании безударных окончаний имён существительных 3 склонения. Таблица, по которой дети работали на предыдущем уроке, помогала решать орфографические задачи, предлагаемые в упражнениях по теме урока. Третьеклассники продолжали опираться на таблицу, вспоминали падежные вопросы, в соответствии с которыми устанавливали правильный выбор буквы для безударного окончания имени существительного и закрепляли способы действий для решения орфографических задач по изучаемой теме. Работа с упражнением 3 требовала опоры на орфографический самоконтроль, который осуществлялся на основе таблицы «Окончания имён существительных 3-го склонения».

Таким образом, организованная нами целенаправленная работа по теме исследования позволила нам апробировать положения гипотезы и убедиться в правильности предположений, сформулированных в виде педагогических условий и реализованных нами на уроках русского языка при изучении правописания имён существительных. Мы обнаружили, что учебник «Русский язык» С.В.Иванова, А.О.Евдокимовой, М.И.Кузнецовой, Л.В.Петленко, В.Ю.Романовой для 3 класса располагает широкими возможностями в формировании орфографических умений младших школьников. В частности, рубрика «давай подумаем» обеспечивает практические наблюдения учащихся, которые способствуют выработке орфографической зоркости, усвоению опознавательных признаков изучаемой орфограммы. Работа с алгоритмами «Учись применять правило» способствовала выработке последовательных действий, необходимых для решения орфографической задачи. Мы установили, что при выполнении

упражнения, предлагаемые в учебнике, способствуют выработке орфографического самоконтроля. При этом учащиеся опираются на таблицу, на план действий в алгоритме, на образец выполнения работы, предлагаемый в упражнении. Такие формы работы, как работа в паре и в группе также благоприятно отражается на развитии орфографического самоконтроля.

Выводы по второй главе

2. На констатирующем этапе эксперимента была организована диагностика орфографической грамотности учащихся экспериментального класса в соответствии с программными требованиями. Разработав критерии по каждому контрольному заданию, мы установили следующие уровни сформированности орфографической грамотности:

- 5 обучающихся (21%) показали высокий уровень;
- 7 обучающихся (33%) показали средний уровень;
- 8 обучающихся (39%) показали низкий уровень.

Для выяснения уровней сформированности орфографических умений учащихся экспериментального класса мы ориентировались на результаты, полученные при выполнении контрольных заданий. Мы установили, что причиной допущенных ошибок в контрольных работах третьеклассников является несформированность орфографической зоркости, т.е. отсутствие умения обнаруживать орфограмму: только 12 учащихся из общего количества класса владеют данным умением (57%). 11 учащихся владеют умением подводить уставленную орфограмму под соответствующее орфографическое правило (52 %). Только 6 учащихся свободно владеют умением решать орфографические задачи (24%). 8 учащихся показывают орфографический самоконтроль (33%).

2. На формирующем этапе эксперимента были разработаны и проведены уроки русского языка по формированию орфографических умений младших школьников при изучении правописания имён

существительных. Были апробированы положения гипотезы и сделаны выводы об эффективности выработанных нами педагогических условий.

