

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 навыков младших школьников
при изучении орфограмм «правописание ь и ь знаков»**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021567
Бикетовой Ирины Николаевны

Научный руководитель
к.филол.н., доцент
Демичева В.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы формирования орфографических навыков у младших школьников.....	7
1.1. Психолого-педагогические основы формирования орфографического навыка.....	7
1.2. Орфография как лингвистическая база исследования.....	15
1.3. Базовые принципы орфографии, определяющие написание орфограмм, связанных с употреблением Ъ и Ь знаков.....	20
Глава II. Экспериментальная работа по формированию орфографического навыка у младших школьников при изучении орфограмм «Правописание Ъ и Ь знаков».....	29
2.1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.....	29
2.2. Проблема формирования орфографических навыков младших школьников (анализ методической литературы).....	36
2.3. Экспериментальная работа по проблеме исследования.....	44
Заключение.....	60
Библиографический список.....	62
Приложение.....	68

Введение

Современные директивные документы определяют предметные результаты освоения образовательной области «Филология» как особо значимые. В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования одним из предметных результатов названо «овладение основными литературного языка (фонетическими, орфографическими, морфологическими, синтаксическими); приобретение опыта их использования в речевой практике» (ФГОС НОО, 2011, 12).

Из практики обучения 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, ЕГЭ в выпускных классах.

Поэтому ученые (психологи, методисты), учителя ищут причины 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 орфографического навыка. Орфографический навык справедливо классифицируется методистами и психологами как навык интеллектуальный. В связи с этим М.В. Ушаков, подчеркивал, что для формирования орфографического навыка надо использовать упражнения, которые «должны быть для учащихся своего рода задачками, требующими от них активной работы мысли», творческой активности, включения в работу внимания, памяти и других качеств интеллекта (Ушаков, 1962, 4).

Трудности в усвоении орфографии объясняются рядом причин: 1) требованием от учащегося высокого уровня абстрагирования и обобщения в процессе усвоения правил; 2) осознанного их использования в самостоятельных (письменных) высказываниях. Поэтому важным мотивом для сознательного отношения к правописанию выступает понимание школьником роли

грамотного письма для их речевой деятельности. В работах Л.И Айдаровой, Н.Н. Алгазиной, Е.В. Алтабаевой, Л.В. Савельевой отмечается, что орфографическая грамотность – это не только важнейшее условие развития языковой личности школьника, его речевой культуры, но и условие, в значительной степени влияющее на его дальнейшую социальную активность, формирующее его как языковую личность.

Орфограммы, связанные с написанием *ъ* и *ь*, входят в число трудных для освоения учащимися начальной школы. Число слов с такими орфограммами в школьных учебниках для начальной школы и в текстах художественной литературы достаточно велико. Сложность данных орфограмм заключается и в том, что учащиеся не всегда запоминают правописание таких слов, неправильно видят морфемную структуру слова и не знают, в какой же части слова следует видеть орфограмму.

Одна из причин такого положения, что учащиеся недостаточно владеют орфографическими навыками, – прежде всего, неупорядоченность дидактического материала, отсутствие методических рекомендаций, на основе которых следует проводить работу над написаниями слов, бессистемность в подаче правил или вообще их игнорирование, отсутствие связи между орфографией и другими разделами русского языка.

До настоящего времени почти отсутствуют методические пособия, в которых описывается методика работы над орфограммами, связанными с написанием *ь* и *ъ*.

Этим и другими фактами определяется **актуальность** выбранной темы исследования.

Проблема исследования: каковы методические условия усвоения учащимися орфограмм, связанных с употреблением *ь* и *ъ* знаков.

Решение этой проблемы стало **целью** исследования.

Объект исследования - методика изучения орфографии в начальной школе

Предмет исследования - процесс усвоения учащимися орфограмм, связанных с написанием ь и ъ, при обучении русскому языку в начальной школе.

Гипотеза исследования. Мы исходим из предположения о том, формирование орфографических навыков учащихся начальных классов (на материале правил «Правописание ь и ъ») будет эффективным, при соблюдении ряда условий:

- использование специальных упражнений, направленных на формирование орфографических навыков;
- составление упражнений на основе языкового материала, соответствующего теме урока;
- учета этапности формирования орфографического навыка.

Задачи исследования:

1. Изучить научную литературу по проблеме исследования для определения теоретической базы.
2. Провести анализ программ и учебников для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы.
3. Изучить опыт методистов и учителей-практиков по данной теме.
4. Провести диагностику и разработать задания и упражнения, направленные на формирование орфографического навыка учащихся при изучении орфограмм, связанных с написанием ь и ъ.

Методы исследования: теоретический (анализ лингвистической и методической литературы); наблюдение; беседа; тестирование учащихся; опытно-экспериментальная работа.

Методологическую базу исследования составили работы лингвистов по орфографии, анализу основных принципов орфографии (А.Н. Гвоздева, В.Ф. Ивановой, В.В. Виноградова, М.В. Панова и др.); труды методистов по вопросам теории и практики изучения орфограмм и формирования орфографического навыка учащихся (М.Р. Львова, Н.Н. Алгазиной, М.Т. Баранова, М.М. Разумовской и др.)

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

Во введении обосновывается актуальность темы, определяется методологический аппарат исследования, формулируется гипотеза, задачи и методы исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования орфографических навыков у младших школьников» на основе анализа лингвистической литературы приводятся различные трактовки понятия «орфография» и «орфографический навык», рассматриваются психолого-педагогические предпосылки для формирования у школьников данного навыка, особое внимание уделено характеристике базовых принципов для орфограмм, связанных с написанием твердого и мягкого знаков.

Во второй главе «Содержание работы формированию орфографического навыка у младших школьников при изучении орфограмм «Правописание Ъ и Ь знаков» сделан анализ опыта работы учителей-практиков и методистов по формированию орфографических навыков у младших школьников. Один из параграфов посвящен анализу программ и учебников на предмет содержания в них теоретического и практического материала по орфографии, материалов, связанных с изучением орфограмм «Правописание ь и ъ знаков», проанализированы трудности, которые возникают у учителей при изучении этой темы. Также описана экспериментальная работа по проблеме исследования.

В заключении содержатся выводы по результатам исследования.

Глава I. Теоретические основы формирования орфографических навыков у младших школьников

1.1. Психолого-педагогические основы формирования орфографических навыков

К настоящему моменту в области методики преподавания русской орфографии и психологии её усвоения стало аксиоматичным положение о том, что обучение правописанию, формирование орфографических навыков - процесс сознательный, базирующийся на определённых знаниях, определенной теории, правилах, подлежащих усвоению. Это положение реализует идею единства сознания и деятельности.

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

В числе выдающихся педагогов, принявших, конкретизировавших, дополнивших идеи Ф.И. Буслаева во второй половине XIX в., были И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин и др. И.И. Срезневский считал чрезвычайно важным развивать мышление и речь ребенка посредством осмысленного изучения явлений языка и письма (а не путем заучивания правил и определений). «И все работы во время уроков, — утверждал он, — должны состоять в постоянных упражнениях наблюдательности, внимательности и

смышлености, обращенных на родной язык» (Срезневский, 1996, 125). И.И. Срезневский в своих трудах неоднократно отмечал зависимость качества письменной речи от степени развития устной. Он советовал по мере развития у детей навыка письма «никогда не переставать упражнять их в изложении устном» (там же, 126).

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

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

В аспекте рассматриваемой проблемы показательным является мнение Н.С. Рождественского. Он утверждал, что занятия по орфографии не могут быть оторваны от развития речи, «так как орфографический навык — это ре-

чевой навык» (Рождественский, 1966,12). Л.П. Федоренко возводит в ранг методического принципа зависимость процесса становления орфографической грамотности от развития устной речи учащихся: «Опережающее овладение устной речью по сравнению с письменной — это закономерность процесса усвоения письменной речи» (Федоренко, 1973, 37). Что касается мышления, то бесспорной является точка зрения Д.Н. Богоявленского и его единомышленников, подчеркивавших, что овладение орфографическим навыком требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, базирующейся на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями. Поэтому орфографический навык справедливо классифицируется им как навык интеллектуальный. В связи с этим Д.Н. Богоявленский рекомендовал практиковать такие упражнения, с помощью которых не только закрепляется написание изученных орфограмм, но и параллельно осуществляется усвоение приемов умственной деятельности (Богоявленский, 1966, 103).

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

Большой вклад в разработку научных основ обучения школьников орфографии внесли такие методисты, как Н.С. Рождественский, И.А. Фигуровский, впоследствии М.Р. Львов, С.И. Львова, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских и др. Все они обосновывали необходимость прочных знаний о языке как важнейшей базы для формирования орфографических умений и

навыков. Н.Н. Алгазина, в частности, одна из первых стала выявлять минимум знаний о языке, необходимых для усвоения орфографии (Алгазина, 1985, 5).

Определяя методику работы над формированием у школьников орфографических навыков, «учитель должен исходить из психологической природы орфографического навыка (Методика.....,2014, 286).

Как известно, в психологии различают два типа навыков. К одному из них относятся навыки, которые вырабатываются на основе многократных однообразных повторений. Такой навык в подавляющем большинстве случаев представляет собой физическое действие: скоропись, бег, прыжки, метание в цель и т.п. Ко второму типу навыков относятся такие, которые формируются на основе более или менее сложных умственных действий и представляют собой автоматизированные компоненты сознательного действия человека. Орфографический навык, как считают ученые, принадлежит ко второму типу навыков и рассматривается как компонент сознательной речевой деятельности человека в условиях протекания ее в письменной форме.

Орфографический навык, как считают методисты и психологи, обладает специфическими чертами. И его основное своеобразие заключается в том, что это речевой навык. «Он включается в качестве компонента в речевую деятельность (имеется в виду письменная речь) наряду с такими ее компонентами, как синтаксически правильное построение предложения, стилистически точное употребление слова и некоторыми другими (там же, 286).

Орфографический навык является сложным навыком. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как навык письма (автоматизированное начертание букв), умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звукобуквенный и слоговой анализ), умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова морфему, требующую проверки, умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило и др. При этом в период своего формирования орфографический навык представляет собой си-

стему сознательных действий, а когда он сформирован, то функционирует как автоматизированный способ более сложного действия. Сформированный орфографический навык является способом успешной передачи мысли в письменной форме.

Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и в случае необходимости вновь становиться сознательным. Это положение полностью относится к орфографическому навыку, так при желании пишущий может контролировать орфографическую сторону своей записи, обосновывая ту или иную орфограмму, при условии, конечно, что у пишущего есть соответствующие грамматические и орфографические знания, необходимые для обоснования.

Орфографические действия автоматизируются медленно, и время их автоматизации зависит от сложности орфограммы. В исследованиях Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жукова и др. психологов раскрыт процесс автоматизации сознательных действий при выработке орфографического навыка. Автоматизация сознательных действий, по словам Д.Н. Богоявленского, включает: «Во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные по своему масштабу действия и в связи с этим расширение границ переноса, в четвертых, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор наиболее рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действия, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, то есть без всяких рассуждений» (Богоявленский, 1966, 100). Но следует отметить, что и на данном уровне письма в орфографическом навыке останутся до конца неавтоматизированные элементы, которые связаны с построением строя языка.

Навык как сложное психофизиологическое явление обладает рядом свойств, основными из которых являются: автоматизированность выполне-

ния элементов действия, стабильность, пластичность, обеспечивающие перенос навыка на сходные ситуации, его дальнейшее совершенствование на основе умения.

Таким образом, умение - способность совершать операцию, навык - способность использовать умения для совершенствования действия в различных условиях.

Орфографический навык – это совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся. По мере обучения и тренировки автоматизированные звенья орфографических действий занимают все большее место; цель обучения - максимальная автоматизация орфографических умений, то есть их превращение в навык в процессе выполнения необходимого и достаточного количества упражнений. (там же, 104).

Это положение Д.Н. Богоявленского полностью соотносится с концепцией личностно-ориентированного обучения русскому языку, и в частности, орфографии: 1) осознание содержания своего знания; 2) усвоение действий, направленных на формирование, развитие и преобразование знания; 3) глубокое осознание смысла языкового (орфографического) знания в процессе деятельности по его получению, обобщению и усложнению; 4) усовершенствование приемов и способов применения языкового (орфографического) знания в практической деятельности. Процесс личностно-ориентированного формирования орфографических навыков предполагает поэтапность в формировании умственных действий учащихся (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Учёные выделяют несколько этапов формирования любого навыка.

Первый этап характеризуется актуализацией соответствующей мотивации ученика, предварительным ознакомлением с целью действия, поскольку действия можно считать деятельностью только в той ситуации, когда цель совпадает с мотивом.

Второй этап – это осознание схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Ученики заблаговременно знакомятся с условиями деятельности, особенностями ее протекания, последовательностью ориентаци-

онных, исполнительных и контрольных функций. Степень обобщенности действий, а, следовательно, и возможности переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий.

Третий этап связан с выполнением действия во внешней форме, то есть с помощью каких-либо схем, моделей, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. Этот этап требует от учащихся словесного сопровождения (проговаривания вслух) совершаемых операций и их особенностей.

Четвертый этап характеризуется наличием внешней речи, то есть действие обобщается благодаря речевому оформлению (устному или письменному) и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап предполагает внутреннюю речь. На этом этапе действие переходит в умственную форму.

На заключительном, шестом этапе, действие выполняется в умственном плане (Селевко, 2005, 47).

Таким образом, процесс формирования навыка как действия, первоначально основывается на сознательном применении конкретных правил и лишь в процессе упражнений подвергается автоматизации. Личностно-ориентированное обучение, как мы отмечали выше, предполагает возможность создания знаний самим учеником. Именно поэтому процесс личностно-ориентированного обучения орфографии необходимо рассматривать с позиций теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

С позиции теории деятельности процесс поэтапного формирования орфографического навыка можно представить следующим образом: мотив, цель, грамматико-орфографическое ориентирование, определение типа орфограммы, построение алгоритма, действие по алгоритму, повторные действия при «свертывании» алгоритма, появление признаков автоматизма, максимальное «свертывание» алгоритма, самопроверка и самооценка, автоматизм правильного письма (Методика..., 2014, 315-316).

В методической литературе орфографический навык квалифицируется как автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме (Рождественский, 1970, 33-40). При этом учащиеся овладевают частными операциями. В процессе формирования навыков частные операции превращаются в автоматизированное действие.

Формирование навыка грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенным чем-то общим. Тем самым они избавляют пишущих от необходимости запоминать образ каждого слова и создают возможность, руководствуясь правилом, писать целую группу слов в соответствии с установленными языковыми нормами. Орфографические правила унифицируют написание слова, объединенных прежде всего на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил.

Поскольку орфографический навык представляет собой достаточно сложное явление, формирующееся на основе целого комплекса знаний и умений, необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент того или иного орфографического навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слов, то есть действовать сознательно. Отсюда, по мнению методистов, «вытекает следующее правило для учителя: прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой» (Методика..., 2014, 296).

В современной методике одним из условий успешного формирования орфографического навыка является усвоение учащимися последовательности

действий, которые необходимо выполнить при написании той или иной морфемы слова (приставки, корня, суффикса, окончания). Применительно к приставке, корню, суффиксу и окончанию ход рассуждений будет в каждом случае свой, так как у каждой морфемы есть свои особенности. Кроме того, при обосновании написания окончаний учитываются особенности каждой части речи.

Большое значение для формирования орфографического навыка имеет система упражнений. Она строится прежде всего с учетом усложнения условий, в которых протекает формирование навыка. На начальном этапе формирования навыка (сразу после ознакомления с орфографическим правилом) все внимание учащихся сосредотачивается на осознании сущности правила и его применения. Учащиеся решают в это время лишь орфографические задачи. Позднее предусматривается усложнение условий, то есть наряду с орфографическими выполняются другие задания (составление предложений, словарная работа).

Для формирования навыка важным условием является предупреждение и исправление орфографических ошибок. Наличие ошибки свидетельствует о том, что у детей имеются неправильные знания или они отсутствуют; причиной ошибки может быть также отсутствие связей между знаниями.

1.2. Орфография как лингвистическая база исследования

Согласно словарям лингвистических терминов и справочным пособиям, орфография определяется «как общепринятая система правил написания слов. По своему происхождению слово орфография восходит к греческим словам *orfos* – «прямой, правильный» и *grapho* – «пишу», т.е. буквально означает «правильно пишу» (Ахманова, 2008, 256).

Как указывают лингвисты, русская орфография состоит из пяти основных разделов: 1) передача буквами звукового (фонемного) состава слова в

той его части, которая не определена графикой; 2) слитные, отдельные и полуслитные написания: по новому - по-новому, не высокий - невысокий; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) перенос слов с одной строки на другую; 5) графические сокращения (Богомазов, 2011, 27).

Разделы орфографии как большие группы орфографических правил характеризуются определёнными принципами, или закономерностями, лежащими в основе орфографической системы. «Принципы орфографии - это основные, исходные начала, на которых строятся конкретные правила» (Виноградов, 1974, 38).

Основная часть орфографии – это буквенное обозначение фонемного состава слова. Именно это раздел «непосредственно связан с графикой, также устанавливающей зависимость между буквами и фонемами». (Диброва и др. 2006, 163).

Природу и систему русской орфографии раскрывают с помощью ее принципов. «Принципы орфографии – наряду с типом (звуковым, слоговым или иным) и составом его знаков – являются одним из важнейших признаков, характеризующих ту или иную национальную орфографию. Принципы орфографии определяют выбор написания в тех случаях, где имеется орфограмма, то есть там, где у пишущего есть выбор обозначения, но лишь одно из возможных написаний – правильное» (там же, 168).

Современная методика обучения орфографии ориентируется на следующие принципы: морфологического, фонематического, традиционного, фонетического, дифференцирующий.

Проблема принципов орфографии является дискуссионной, но большинство авторов (А.Н. Гвоздев, В.Ф. Иванова, Н.С. Рождественский, Алгазина и другие) сходятся на том, что:

1) на фонематическом принципе орфографии основаны правила передачи звуков (фонем) буквами в составе слова и морфемы;

2) на лексико-морфологическом принципе (принципе дифференциации) – правила о слитных, полуслитных и отдельных написаниях слов;

3) на семантическом и синтаксическом принципе – правила употребления прописных и строчных букв;

4) на слогоморфемном принципе – правила переноса слов с одной строки на другую (Козлова, 2012, 99).

Описание собственно орфографических правил зависит от выбора исходных фонологических представлений, в частности, от того, как та или иная фонологическая школа подходит к определению фонемы.

Вопрос об основном принципе русской орфографии решается неоднозначно представителями Московской и Ленинградской фонологической школами. Московская школа считает основным фонематический принцип. Суть его в том, что звук слабой позиции проверяется сильной позицией в той же морфеме, таким образом определяется фонема, к которой принадлежит данный звук, она и обозначается соответствующей буквой. Одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позиции, например: *вода*, т.к. *воды*; *умолять*, так как *молит*; *зуб*, так как *зубы*. Фонематический принцип осуществляется в тех случаях, когда слабая позиция фонемы может быть проверена сильной в той же морфеме. Фонематический принцип орфографии определяет написание всех морфем слова: приставок, корней, суффиксов, окончаний. Этот принцип определяет написание большинства букв-орфограмм, поэтому представители Московской фонологической школы рассматривают его как основной принцип передачи буквами фонемного состава слов.

Ленинградская фонологическая школа в качестве основного предлагает морфологический принцип, суть которого состоит в требовании единообразного написания одних и тех же морфем. Дело в том, что с точки зрения Ленинградской фонологической школы, в корне слов *вода*, *водный* разные гласные фонемы – <a>, <o>; в формах слова *зуб*, *зуба* разные согласные фонемы – <п>, <б>. Поэтому написание одной и той же буквы в этих и подобных случаях представители Ленинградской фонологической школы объясняют морфологическим (морфонематическим) принципом орфографии.

Представители Московской фонологической школы также признают наличие морфологического принципа орфографии. Однако область применения этого принципа оценивается ими по-разному. «С точки зрения представителей Ленинградской фонологической школы, морфологический принцип проявляется в том, что для сохранения графического единообразия одних и тех же морфем фонетические чередования на письме не передаются: одной и той же буквой обозначается по сильной позиции весь ряд позиционно чередующихся звуков. Так, мы произносим бегать, бе[к], но пишем *бегать*, *бег*. Одни и те же корни передаются на письме одинаково» (Диброва и др., 2006, 166). Лишь часть русских написаний, по мнению ученых Московской школы, основана на морфологическом принципе. Это, например, написание гласных после шипящих под ударением. В соответствии с фонемой <о> может писаться *ё / е*, а не *о* в связи со стремлением к единообразию морфемы: *чёрт* - *черти* - *чертёнок*; *шёпот* - *шепчет* - *шептать*; *жёлтый* - *желтеть*; *жёлудь* - *желудёвый*.

Следует отметить, что морфологический и фонематический принципы орфографии близки тем, что они не позволяют одни и те же морфемы передавать на письме единообразно. «Однако фонематический принцип орфографии проявляет фонемный состав морфемы, а морфологический затемняет его, одинаково передавая на письме разные фонемы» (там же, 168). Близость этих принципов приводит к тому, что иногда в лингвистической литературе термин «морфологический принцип» иногда используется как синоним термина «фонематический принцип».

На основном принципе орфографии основаны до 80% букв-орфограмм в тексте. На этом принципе основано написание безударных гласных в корнях слов, проверяемыми ударением; парных звонких согласных на конце и в середине слов; правописание гласных в приставках, исключая *раз* - *роз*: в приставках *от-*, *под-*, *до-*, *про-* пишется буква *о*; в *за-*, *на-*, *над-* буква *а*; правописание приставки *с-*; правописание суффиксов имён существительных (*тель -*, *чик-*, *щик-* *иц-*, *ниц-* и др.), суффиксов имён прилагательных (*ов-*, *чив-*,

лив-, ск-, к-, ок-); основных тематических суффиксов глаголов, и некоторые другие орфограммы.

Следует особо сказать, что существуют разные точки относительно правописания безударных гласных, не проверяемых ударением. Есть несколько вариантов определения в них принципа написания: 1) отнести к беспроверочным морфологическим написаниям; 2) отнести к традиционным или историческим написаниям; 3) отнести сразу к двум принципам: фонематическому (морфологическому) и традиционному (историческому). В соответствии с законами логики, на наш взгляд, более последовательна вторая точка зрения: сильной позиции у слов типа *собака, сапог, футбол* и других нет, следовательно, их написание нельзя проверить, а значит, надо запомнить.

Традиционный, или исторический принцип русской орфографии заключается в том, что употребляется написание, закрепленное традицией. Этот принцип выступает в тех случаях, когда, во-первых, фонема не может быть поставлена в сильную позицию, во-вторых, когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы.

Фонетический принцип орфографии выделяется лингвистами всех филологических школ. Его суть можно сформулировать так: как слышу, так и пишу. В этом случае буква обозначает не фонему, а звук, выступающий в слабой позиции. Этот принцип проявляется при передаче на письме фонетических чередований в одной и той же морфеме. По фонетическому принципу пишутся, например, согласные в приставках на *з-* (*с-*); гласные *о(а)* в приставках *раз-* - *роз-*; на этом же принципе основано написание буквы *ы* в корнях, суффиксах, окончаниях слов после *ц*; правописание *ы* в корнях слов после приставок, оканчивающихся на согласную; правописание окончаний существительных-исключений из первого и второго склонения; правописание ударных и безударных окончаний прилагательных, числительных, причастий, местоимений.

«Фонетический принцип – антагонист морфологическому. Хотя этот принцип представлен в русской орфографии ограниченно, онтологически он

является первым, так как отражает прямое соответствие звука и буквы, лежащее в основе алфавитных систем письма» (Русский язык. Энциклопедия, 2009, 304).

Особо выделяются дифференцирующие написания. Такие написания разграничивают на письме словоформы, совпадающие по фонемному составу: *плач - плачь, туш - тушь, орёл - Орёл*.

Дифференцирующие написания различают омонимичные части речи; они имеют место и в аффиксах, например, приставки *пре-* и *при-*, употребление которых зависит от значения: *приклониться к земле* и *преклоняться перед искусством*. Дифференцирующее значение имеет и употребление прописной и строчной буквы: *Московская - московская, Зелёная - зелёная, лев - Лев*.

Выделение принципов орфографии имеет важное значение для лингводидактики, так как является одной из теоретических основ обучения орфографии в школе. По словам ученых-методистов, «осознание учащимися разных групп написаний внутри одного раздела помогает в обучении, так как непосредственно ведет к классификации правил и орфограмм, объединяя их «общими правилами» типа «Пиши, как слышишь», «Ищи проверочное слово», «Ищи этимологию или загляни в словарь» (Разумовская, 1996, 45).

Буквы мягкий и твёрдый знаки выполняют различные функции и входят в состав нескольких орфограмм. Написание этих букв определяется принципами графики и орфографии, при этом можно выделить базовые принципы, регулирующие употребление *ь* и *ъ* знаков.

1.3. Базовые принципы орфографии, определяющие написание орфограмм, связанных с употреблением букв *ь* и *ъ* знаков

Орфограммы, связанные с употреблением твёрдого и мягкого знаков, требуют особого внимания. Это связано с тем, что, во-первых, даже в лингвистической литературе нет единого мнения по поводу того, на какие прин-

ципы орфографии опирается их употребление. Во-вторых, с графической точки зрения положение твёрдого и мягкого знаков особое - это две буквы русского алфавита, которые звуков не обозначают и этим противопоставляются всем остальным, предназначенным для обозначения звуков. В-третьих, после шипящих буква ь вообще не отражает звуко-буквенных отношений, то есть при таком её использовании подчёркивается условная связь с единицами фонетико-графического уровня.

Мягкий и твёрдый знаки способны выполнять объединяющую их разделительную функцию: в положении после согласных перед гласными [э], [о], [у], [и] они сигнализируют о том, что буквы типа я (ё, е, ю, и) обозначают не только эти гласные звуки, но ещё и звук [й] – йот. В этом проявляется их графическая функция – обеспечить такие условия, чтобы йотированные буквы можно было произносить как «двуязычные». Не писать разделительные ь и ъ нельзя: их отсутствие серьёзно изменит звучание слова. В этом случае поскольку таких букв две и обе они используются графикой в одной роли, то конкуренция между ними создаёт орфографическую ситуацию.

При этом буква ь употребляется только как разделительный знак. Мы согласны с мнением ряда ученых, в частности П.А. Леканта, о том, что твёрдый знак «косвенно участвует в обозначении [j] с помощью гласных букв е, ё, ю, я. Твёрдый знак не указывает на твёрдость согласных, например: объект, адъютант» (Лекант, Самсонов, 2002, 31).

Передача буквами фонемного состава слова – основной раздел орфографии. Он непосредственно связан с графикой, также устанавливающей зависимость между буквами и фонемами. Но графика определяет значение букв в их сочетаниях друг с другом вне зависимости от конкретных слов, а орфография даёт правила написания букв в конкретных словах и морфемах. Кроме того, графика устанавливает соответствие букв и фонем в сигнификативно сильных позициях, а область орфографии – сигнификативно слабые позиции фонем.

То есть орфограммы, связанные с правописанием твёрдого и мягкого знаков, занимают промежуточную позицию на стыке графики и орфографии. Написание этих орфограмм регулируется различными принципами орфографии.

По фонематическому принципу русской орфографии одна и та же буква обозначает фонему в сигнификативно сильной и в сигнификативно слабой позициях. Этот принцип реализуется в тех случаях, когда слабая позиция фонемы может быть однозначно проверена сильной позицией в той же морфеме. Этот принцип орфографии определяет и передачу на письме мягких согласных: буквой **ь** обозначается не мягкость звука, а мягкость фонемы, то есть мягкость, не зависящая от позиции. Так, в слове *лезть* произносится [с'] перед [т'], но мягкость [с'] в старшей системе здесь несамостоятельная, она обусловлена позиционно мягким [т']. В сильной по твёрдости/мягкости позиции – на конце слова – этой мягкости нет: *ле*[с] (*лез*). Здесь твёрдая фонема <з>, поэтому в слове *лезть* буква **ь** после *з* не пишется. В форме повелительного склонения *лезьте* тоже произносится [с'т'], но здесь мягкая фонема <з>, так как мягкость звука, её реализующего, на конце слова сохраняется: *ле*[с'] (*лезь*). Мягкость фонемы обозначается буквой **ь**. В слове *усни* произносится [с'н'], но при замене [н] на [н'] происходит и замена [с] на [с,]: *усну*. Поэтому мягкость [с'] здесь несамостоятельная, она и не обозначается на письме. В слове *льдина* произносится [л'д'], при замене [д'] на [д] мягкость [л'] сохраняется: [л'д]ы. Здесь выступает фонема <л'>, её мягкость обозначается на письме буквой **ь** (Диброва и др., 2006, 164).

Только в этом случае - в единственной позиции перед другим мягким согласным - мягкий знак может быть буквой-орфограммой. Здесь графическая функция мягкого знака является уже не основным, а дополнительным средством указания на мягкость согласного. На этой основе формулируется правило, опирающееся на фонематический принцип орфографии: между буквами для двух мягких согласных мягкий знак следует писать только тогда,

когда первый согласный не чередуется с парным твёрдым в составе одной морфемы (*банька, деньги, письмо*).

При этом различия мягкого знака и разделительного мягкого знака очевидны: мягкий знак возможен только после букв для парных мягких звуков – разделительный **ь** не связан с таким ограничением; в составе написанного слова мягкий знак предупреждает о мягкости согласного перед ним – разделительный мягкий знак указывает на йот. Различно формируются соответствующие орфограммы: либо употребление/неупотребление мягкого знака, либо выбор одного из двух разделительных знаков.

Фонематический принцип орфографии определяет написание всех морфем слова, на нём основана орфограмма, связанная с употреблением разделительных **ь** и **ъ** знаков. При этом две буквы скорее выполняют графическую функцию, которая реализуется даже при простом сопоставлении слов типа *съел – сел; въехать – вьюга*. При этом правильный выбор разделительных знаков используется и как приём разграничения морфемных стыков (там же, 168).

К рассматриваемой функции мягкого знака следует отнести и написание слов *почтальон, бульон, медальон, батальон* и других. В них **ь** выполняет функцию разделительного: он предупреждает о наличии йота в звуковом составе слов. При этом орфограммой в школьном понимании в таких словах является не **ь**, а буква *о*, которая вопреки русским графическим нормам обозначает здесь «двуязычие» [йо].

На традиционном принципе русской орфографии, в понимании сути которого практически нет расхождений у представителей обеих фонологических школ, основывается написание буквы **ь** после шипящих, где она вообще не отражает звукобуквенных отношений. Действительно, в словах *помощь, идёшь, плачь, рожь* и других мягкий знак помогает разграничивать морфологически разные разряды слов, то есть сигнализирует уже не о фонетической природе слова. Эти орфограммы относятся, по мнению Л.Р. Зиндера, к «грамматическим» (Зиндер, 1987, 96), Ю.С. Маслов называет их «грам-

мематическими» (Маслов, 1987, 260). Для обозначения такой функции мягкого знака некоторые лингвисты (Л.А. Булаховский, Мейеров, Д.Э. Розенталь и др.) предлагают название «символический знак», подчёркивая тем самым, что с единицами фонетико-графического уровня у буквы при таком её использовании связь чисто условная. Поэтому употребление или неупотребление символического мягкого знака всегда избирательно и подконтрольно только орфографии. Но вопрос о том, на каком принципе основано это написание остаётся достаточно спорным в современной лингвистике.

Расхождение в понимании традиционных написаний обнаруживаются при рассмотрении некоторых частных случаев. Так, обозначения с помощью **ь** ряда грамматических форм в МФШ рассматриваются как традиционные написания, так как они объяснимы лишь с исторической точки зрения и подлежат заучиванию. Это написание мягкого знака в форме второго лица глаголов настоящего времени (*пишешь, читаешь, любишь*). В СПФШ такого рода написания считают мотивированными грамматическими значениями современного языка. По мнению сторонников СПФШ, **ь** после шипящих на конце слова и перед согласной имеет грамматический смысл: указывает на женский род - *мышь, дочь*; на 2-е лицо ед. число глагола - *пишешь, слышишь*, на форму повелительного наклонения - *ешь, ешьте, плачь*, на неопределённую форму - *беречь, лечь*, на наречие - *сплошь, вскачь*, на частицу - *ишь, лишь*. В связи с этим среди мотивированных принципов русской орфографии выделяется особый принцип, который называется грамматическим.

Вследствие того, что в арсенале СПФШ имеется особый грамматический принцип, дифференцирующие (дифференцированные) написания, которые выделяются как дополнительный принцип представителями обеих фонетических школ, понимаются в щербовской фонологии иным образом. Здесь дифференцирующие написания применимы прежде всего для различения лексических омонимов компания и кампания, а пары слов *туш – тушь, плачь – плач* рассматриваются в сфере действия грамматического принципа (Богомазов, 2011, 202).

Представители МФШ считают, что слова типа *туш* – *тушь*, *плач* – *плач* входят в группу дифференцирующих написаний, так как разграничивают на письме словоформы, совпадающие по фонемному составу, подобно словоформам: *ожог* – *ожег*, *поджог* – *поджег*. Обычно такого типа написания возникают в результате применения разных принципов графики и орфографии к словам с одним и тем же фонемным составом: **о-** в корне слова *ожог* соответствует фонематическому принципу графики, **е-** в корне слова *ожег* – морфематическому принципу орфографии; мягкий знак в слове *тушь* пишется по традиционному принципу орфографии, отсутствие этого знака в слове *туш* отвечает фонематическому принципу графики. Некоторые лингвисты, например, А.С. Феоктистова, отмечают, что дифференцирующие написания возникают там, где буквы ассоциируются не со звуками, а непосредственно со смыслом.

При этом в словах *плач* – *плачь* наличие или отсутствие мягкого знака на звуковой состав слова никакого влияния не оказывает. Символический мягкий знак всегда употребляется избирательно, то есть это всегда буква-орфограмма, а правила реализации или её выбор ориентированы только на морфологическую природу слова (в первом случае это существительное, во втором – повелительное наклонение глагола).

При этом следует обратить внимание и на то, что происхождение буквы **ь** в формах глаголов и существительных различно. В формах инфинитива и повелительного наклонения написание мягкого знака является этимологическим по происхождению, но назначение её после шипящих в современном письме переосмыслилось. Употребление же мягкого знака после шипящих у существительных женского рода не объясняется этимологически (мягкого знака нет у существительных мужского рода). В древнерусском языке в соответствующих грамматических формах после всех шипящих, так как они были исконно мягкими, писался «ерь» - **ь**, например: *дочь*, *ключь*, *мечь*, *речь*. Однако после отвердения шипящих (**ж** и **ш**) и падения редуцированных эти написания «сбились». После шипящих стал употребляться не только мягкий,

но и твёрдый знак: *речь, ключь, ковшь, ножь*. В материалах «Российской грамматики» М.В. Ломоносов намечает разделение написаний с твёрдым и мягким знаком после шипящих по родам, например: *вещь, но лещь; мышь, но ковшь*. То есть уже тогда наметилась тенденция употреблять мягкий знак для разграничения родовой принадлежности

Между тем у орфограммы «Мягкий знак после шипящих» есть одна специфическая особенность: символический *ь* или его отсутствие в словах на шипящий по отношению к морфологически однородным словоформам не на шипящий оказывается всегда вторичным, отражённым. И выбор знака при этом базируется уже не на традиции употребления, опирающейся на условные регламентирующие правила, а на логически обоснованном принципе морфолого-графических аналогий – с учётом реальной твёрдости или мягкости конечного согласного основы слов-аналогов (Иванова, 1976, 187).

Именно такой подход к пониманию употребления *ь* после шипящих отражён в некоторых учебных пособиях. Его употребление связывают с реализацией морфологического (фонематического) принципа графического единообразного оформления слов, или принципа аналогии для слов, относящихся к некоторым грамматическим категориям. Сюда относятся:

- 1) написание имён существительных женского рода с конечным шипящим: *рожь, ночь, мышь, вещь*. Написание мягкого знака на конце этих слов имеет не фонетическое значение, а служит показателем грамматического рода и графически объединяет все существительные в одном типе 3-его склонения (*тетрадь, тень, кровать* и др.);
- 2) написание инфинитива с конечным шипящим: *беречь, достичь, стричь*. И в этом случае мягкий знак не является знаком мягкости, а служит формальной приметой неопределённой формы и его написание создаёт графическое единообразие оформления инфинитива (*брать, верить, писать*);
- 3) написание формы повелительного наклонения с конечным шипящим: *умножь, назначь, утешь*. Также и здесь написание мягкого знака служит

целям морфологии: создаёт единообразное внешнее оформление императива (*исправь, откинь, отбрось*) (Розенталь и др., 2008, 159 – 160).

4) Следует также признать, что и правописание –тся – ться в глаголах определяется только с учётом природы соответствующей словоформы (личная это форма или инфинитив). Проверка вопросом – удобная формализация ведущего здесь принципа аналогии, ибо вопрос заменяет здесь соотношение с исходной формой.

Таким образом, в понимании базовых принципов для орфограмм ь и ь знаков у представителей МФШ и СПФШ нет единства. Основные трудности связаны с определением типа написаний для орфограммы ь. Это обусловлено тем, что орфограмма ь выступает и как знак мягкости, и как символический ь. Но первый в качестве буквы-орфограммы используется только в одной позиции – между мягкими согласными, написание которого опирается на фонематический (морфологический) принцип орфографии. Второй знак – символический – используется для различения морфологических разрядов всегда как буква-орфограмма после шипящих и твёрдых согласных, принцип написания определить в этом случае непросто.

Уже в начальной школе ученики знакомятся с употреблением мягкого знака на конце слов, перед другим твёрдым согласным, после [л]. Это наиболее простые случаи употребления мягкого знака. Однако уже в начальной школе младшеклассники должны усвоить правописание разделительных ь и ь знаков, правописание мягкого знака после шипящих в формах глаголов и существительных, то есть усвоить практически все случаи употребления орфограмм ь и ь знаков.

Знания основных принципов орфографии, а также тех из них, на которые опирается употребление твёрдого и мягкого знаков, необходимы учителю для того, чтобы он смог организовать процесс осознанного усвоения правила, а не только его запоминание, умел объяснить, используя инструменты методики, почему мы употребляем или не употребляем буквы ь и ь знак.

Выводы по первой главе

1. Формирование у школьников прочных орфографических навыков - одна из важнейших задач изучения русского языка в школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность, ясность, логичность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменной речевой деятельности.
2. В психолого-педагогической литературе наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой навыки формируются на основе умений, иными словами умения по мере автоматизации переходят в навыки (П.Я. Гальперин, Е.В. Гурьязов, А.В. Запорожец, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Левитов, В. Оконь, Д.Б. Эльконин).
3. Лингвистической базой для формирования орфографических навыков является орфография как раздел лингвистики. Орфографическая теория включает ряд обязательных понятий: орфограмма, виды орфограммы, принципы орфографии.
4. Орфограммы, определяющие написание Ъ и Ь знаков, базируются на фонематическом и традиционном принципах русской орфографии, однако у представителей разных фонологических школ нет единства мнений в данном вопросе.

Глава 2. Экспериментальная работа по формированию орфографических навыков младших школьников при изучении орфограмм «Правописание ь и ь знаков»

2.1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы

Методисты, ученые, учителя-практики считают, что одной из причин орфографической безграмотности учащихся является неумение ставить орфографическую задачу и находить способы её решения. Только опираясь на обобщенное умение ставить орфографическую задачу, можно вести дальнейшую работу над способами ее решения в зависимости от разновидности орфограммы.

Нами проанализированы программы и учебники по русскому языку для начальной школы с точки зрения отражения в них материала об орфограммах, связанных с написанием согласных. Прежде всего мы проанализировали программу по русскому языку и учебники Т.Г. Рамзаевой.

В нормативном документе «Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1 – 4)» говорится, что развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью, является важнейшей задачей курса русского языка. Решение этой задачи невозможно без овладения школьниками орфографическими навыками, поэтому орфографии уделяется самое пристальное внимание.

Уже в первом классе говорится об «обозначении мягкости согласных звуков буквами, в том числе и ь». А во втором классе тема конкретизируется: «Мягкий знак для обозначения мягкости согласных в конце и в середине слова». Чуть позже изучается тема «Разделительный ь». В конце года эти темы повторяются. Среди основных требований к знаниям и умениям к концу 2 класса называется умение «писать слова с ь».

В третьем классе эта тема повторяется в начале учебного года. В разделе «Состав слова» представлена тема «Разделительный ь в словах с приставками. Сопоставление ь и ъ».

В разделе «Части речи» при изучении имени существительного выделяется тема «Мягкий знак после шипящих на конце имен существительных женского рода (речь, вещь, мышь) и его отсутствие на конце существительных мужского рода (товарищ, мяч)». В конце года все эти темы повторяются. В основных требованиях к знаниям и умениям к концу третьего класса сказано, что учащиеся должны уметь «грамотно и каллиграфически правильно списывать и писать под диктовку текст, включающий изученные орфограммы» (Русский язык. 1-4. Рабочая программа, 2014, 45), в том числе называются и орфограммы, связанные с написанием разделительных ь и ъ, а также существительных женского рода с ь на конце после шипящих.

В четвертом классе также в начале учебного года повторяются темы «Разделительные ь и ъ (сопоставление)» и «Мягкий знак после шипящих на конце существительных женского рода и глаголов, отвечающих на вопросы что делаешь? и что сделаешь?» Эта тема заявлена лишь в четвертом классе при изучении глагола: «Мягкий знак после шипящих в окончаниях глаголов 2 лица единственного числа». В конце года эта тема повторяется, а умение писать ь после шипящих в глаголах 2 лица единственного числа выносятся в основные требования к формируемым умениям в конце четвертого класса.

Как видим, в программах уделяется внимание орфограммам, связанным с изучением разделительных ь и ъ. Материал изучается в несколько приемов, между классами соблюдается преемственность.

Данную программу обеспечивают учебники того же автора – Т.Г. Рамзаевой. Во втором классе учащиеся знакомятся с ь как бы в «фонетическом» аспекте при изучении обозначения букв звуками, а также при изучении алфавита. Учащиеся знакомятся с правилом смягчения согласных буквами е, ё, ю, я, а также ь. Из формулировки может сложиться впечатление, что ь всегда смягчает согласные, то есть правило о смягчении не совсем точно сформули-

ровано, что является недочетом. В учебнике имеется параграф «Мягкий знак», в котором говорится о том, на конце слова мягкость согласного звука обозначается мягким знаком: *тетрадь, портфель, день*. В упражнении 148 предлагается вставить вместо точек нужные по смыслу слова: *Лодка села на Для письма на доске нужен мел...* и т.д. Предлагается списать слова, вставляя согласную букву и мягкий знак (упр. 149), изменить слово так, чтобы оно называли один предмет (упр. 150): *окуни – окунь*. В упражнении 155 предлагается отгадать загадку, отгадка которой слово *холодильник*. В этом же параграфе дается правило, что мягкий знак при переносе не отделяется от согласной буквы. Специально изучается тема «Разделительный мягкий знак», формулируется правило. Упражнения связаны с написанием слов с разделительным мягким знаком (упр. 201), с отгадыванием загадок (упр. 202), с нахождением слов с *ь* (упр. 204), с записью пословиц, в составе которых есть слова на изученное правило (упр. 208).

При повторении изученного материала в конце года дети должны подчеркнуть в отрывке из стихотворения Э. Мошковской слова с разделительным *ь* и придумать своих три слова (упр. 355), в упражнении 354 детям следует доказать, что в словах надо писать *ь*.

В учебнике для третьего класса в разделе «Повторение» имеется параграф «Разделительный мягкий знак (*ь*)». В упражнении 57 учащимся предлагается текст об осени, из которого надо выписать слова с разделительным *ь* (*осенью, гроздь*). Детям предлагается подумать над вопросом: После каких букв и перед какими *ь* пишется? В упражнении 59 дети записывают существительные во множественном числе: *крыло – крылья, перо – перья* и т.д.

В разделе «Состав слова» представлена тема «Разделительный *ь*», в котором формулируется правило: Разделительный твердый знак (*Ъ*) пишется после приставок, которые оканчиваются на согласную букву перед гласными *е, е, я*. Упражнения нацелены на закрепление этого правила. В упражнении 351 предлагается в словах с *ь* выделить приставку и корень: *объявили, объяснили, отъезд*. В упражнении 352 следует заменить слова каждой строчки одним

словом с ъ: 1. Крытый вход в здание. 2. Участок дороги, который поднимается вверх. В упражнении 353 рекомендуется подумать, какие буквы пропущены в словах. Текст отрывка из стихотворения упражнения 354, в котором много слов с ъ, предлагается записать по памяти. Ряд последующих упражнений связан с повторением правила правописания разделительного ъ. Так, в упражнении 356 следует распределить слова в два столбика: с ъ и с ъ. В упражнении 357 надо отгадать загадки, отгадки которых слова с ъ и с ъ. В 360 упражнении надо объяснить выбор ъ или ъ. В упражнении 364 представлен интересный кроссворд со словами на изученные правила.

При изучении темы «Имя существительное» изучается орфограмма «Мягкий знак на конце имен существительных после шипящих», в которой дается формулировка правила. В упражнениях 451, 452 требуется вставить пропущенные буквы (в частности ъ). В параграфе говорится о том, что мягкий знак на конце существительных после шипящих показывает, что это существительные женского рода. На конце существительных мужского рода после шипящих ъ не пишется. В последующих упражнениях предлагается написать существительные в единственном числе: *шалаша, чижиха, овощи, вещи* и т.д. (Упр. 453); подобрать к данным словам однокоренные: *тихий – тишь, сторожить – сторож* (Упр. 455); дописать пословицу (Упр. 460), угадать загадки и кроссворд, в которых встречаются слова *рожь, мяч, карандаш, грач, силач*. В упражнении 462 следует составить текст со словами *товарищ, луч солнца, лещ, ерш, глушь* на тему «Рыбалка».

При изучении имени прилагательного встречаются слова *дремуч, могуч*, но правила правописания кратких прилагательных с шипящим на конце нет. Такая же ситуация и с глаголами 2 лица единственного числа: *сторожишь, учишь* – объяснения написания нет.

В разделе «Повторение» в учебнике «Русский язык» для четвертого класса повторяются изученные ранее правила. В параграфе «Разделительные ъ и ъ знаки» учащиеся вставляют пропущенные буквы в слова (упр. 58), объясняют выбор (упр. 59), подбирают противоположные по смыслу слова со-

единять – разъединять (упр. 60), подбирают однокоренные слова единый – объединять. Интересное шуточное стихотворение представлено в параграфе: Мягкий знак и твердый знак разговаривают так:

- Сколько я пирожных съем? Мягкий знак ответил: «Семь».

При повторении имени существительного авторы напоминают учащимся о написании *ь* в конце существительных женского рода после шипящих. В упражнениях дети пишут словосочетания, добавляя подходящие по смыслу слова: *верный товарищ, спелая рожь* (упр. 69); объясняют написание *камыш, тишь* (упр. 68).

Хотя дети встречались с глаголами 2 лица единственного числа на страницах учебников, в параграфе 4 «Изменение глаголов по лицам и числам (спряжение)» имеется правило: глаголы настоящего и будущего времени во 2 лице единственного числа имеют окончания –ешь, -ишь. На конце глаголов во 2 лице пишется мягкий знак: *решаешь, думаешь, учишь*. В упражнении 428 предлагается написать по памяти стихотворение, в котором встречаются слова *сочтешь, найдешь*. Из текста упражнения 429 надо выписать слова на изученное правило (*пишешь, взглянешь, увидишь* и др.). Со словами *посеешь, упустишь* вспомнить пословицы (упр. 432). Для морфологического разбора предлагаются глаголы *увидишь, потеряешь*. В упражнении 435 следует определить время, лицо и число глаголов. Упражнение 473 содержит большое количество пословиц с глаголами в форме 2 лица единственного числа: *Усердным трудом все получишь, а лениться будешь – все потеряешь. Крепкую дружбу и топором не разрубишь. Любишь кататься, люби и саночки возить*.

При повторении изученного в конце учебника для разбора предлагаются глаголы *водишь* (упр. 542), *чувствуешь* (упр. 553), существительное *в глуши* (упр. 540), то есть изученные правила закрепляются.

Мы обратили внимание, что в текстах учебников встречаются слова с орфограммами, связанными с разделительными *ь* и *ъ* знаками, которые, как правило, не изучаются. Это такие слова: *семьдесят, пятью, семь* (числительные); *наотмашь, вскачь* (наречия).

В целом материал в учебниках по интересующему нас вопросу изложен грамотно, основательно, неоднократно повторяется. Хотя, нам кажется, следует расширить объем изучаемого материала, связанного с орфограммами «Правописание слов с ь и ъ».

Мы также проанализировали программы и учебники из УМК «Начальная школа XXI века». Автор программы по русскому языку С.В. Иванов и М.Н. Кузнецова. Они же с рядом соавторов написали учебники, обеспечивающие эту программу.

Как отмечают авторы, «целями обучения русскому языку являются: ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке; формирование умений и навыков грамотного, безошибочного письма; развитие устной и письменной речи учащихся, развитие языковой эрудиции школьника, его интереса к языку и речевому творчеству» (Программа, 2012, 23). В программе выделяется 3 блока: «Как устроен наш язык», «Правописание», «Развитие речи». Проанализируем блок «Правописание» с точки зрения представления тем, связанных с написанием ь и ъ знаков.

Во 2 классе среди важнейших орфограмм изучаются «Обозначение мягкости согласных на письме» и «Правописание разделительных ь и ъ знаков». Среди требований к уровню подготовки ученика 2 класса называется применение правил правописания разделительных ь и ъ знаков. В 3 классе повторяются правила, изученные во 2 классе. При изучении имени существительного обращается внимание на ь в конце существительных. В 4 классе выделена тема: «Употребление буквы «ь» в глагольных формах», а также правописание наречий, в том числе и с «ь». Среди требований к уровню подготовки четвероклассников называется знание изученных правил и умение применять их в практической деятельности. Безусловно, к этому требованию относятся и правила, связанные с правописанием «ь» и «ъ» разделительных знаков.

Анализ учебников «Русский язык» 2, 3 класс позволил нам выделить основные группы и типы заданий и упражнений, направленных на изучение орфограмм «Правописание ь и ъ знаков».

I группа упражнений на наблюдение орфографических явлений с последующим выводом - это упражнения 1, 2, 3 (стр. 31), 1 (137 – 138). Например (2 класс): Прочитай слова, вслушайся в звуки. Прочитай и сравни пары слов, сделайте выводы. Устно дополни каждое предложение недостающим словом, сделай транскрипцию, посмотри внимательно на ряды слов, объясните написание разделительного твердого знака. В 3 классе: Прочитай слова. Определи род имени существительного, обрати внимание на последний звук в словах (с. 169). Затем задается вопрос: Обозначает ли ь в словах *тишь*, *рожь*, *глушь*, *вещь* мягкость согласного звука?

II группа заданий на нахождение и графическое обозначение орфограмм. Так как учащиеся постоянно тренируются в нахождении и объяснении орфограмм, подчеркивание и другие графические обозначения орфограмм имеют большое значение для выработки орфографической зоркости. Например, задание: Догадайтесь, какие буквы пропущены. Запиши слова. Вспомните правило, подчеркните орфограммы.

III группа заданий связана с объяснением написания и выбором орфограмм (упр. 2,3,4 стр. 56). Например, задание: Составь и запиши слова: *об + явление*, *об + ем*, *до + ели*, *под + езд* и т.д.; затранскрибируй; объясни написание орфограмм; вставь пропущенные буквы и объясни написание.

IV группа заданий на классификацию, например: Запиши слова в два столбика; Выпиши из рассказа существительные с шипящими на конце; Распредели слова по значению, объясни их написание; (упр. 1, 2, 4 - 3 класс, стр.170 – 171); Выпиши только те слова, в которых пропущен ъ; Запиши слова в три столбика. Имена существительные 1 и 2 склонения. Имена существительные 3 склонения. Краткая форма имен прилагательных; Выпиши только те слова, в которых пропущен ъ (упр. 1, 2 – 4 класс).

Большую роль в усвоении и систематизации материала играют, предлагаемые авторами алгоритмы, например: «Как не ошибиться в правописании ь на конце слов после шипящих», «Учимся применять правило», «Вспоминаем правописание орфограммы ь и ъ знаки», «Как не ошибиться в правописании ь на конце слов после шипящих».

Таким образом, анализ типологии упражнений говорит об их разнообразии и об опоре авторов при составлении заданий на принципы проблемного обучения.

Как видим, по программе С.В. Иванова изучается много орфограмм, связанных с написанием разделительных ь и ъ. Упражнения разнообразны, интересны, достаточно сложны. Если сравнивать материал, представленный в учебниках Т.Г. Рамзаевой, с материалом учебников С.В. Иванова, то можно констатировать, что упражнения отличаются логичностью, разнообразием заданий, формирующих универсальные учебные действия, соблюдается принцип научности. Хотя, нам кажется, что авторам нужно было включить занимательный материал о разделительных ь и ъ знаках, включить больше заданий обобщающего характера

Однако правила написания ь и ъ знаков в словах различных частей речи и в начальной школе вызывает у детей большие трудности. Нет четкого разграничения функций разделительности и смягчения мягким знаком, нечетко изложены правила, у детей не создается целостного представления и написании ь и ъ. Это создает трудности для учителей в преподавании тем, связанных с написанием ь и ъ.

2.2. Опыт работы учителей и методистов по формированию у учащихся орфографических навыков

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению орфографии и формированию орфографического навыка, данная проблема остается актуальной. Особенно актуальной она стала в последние десятилетия. Как

отмечают ученые-методисты, особенно сильно необходимость поиска оснований для проведения систематизации орфографических знаний проявилась в 90-е годы XX столетия.

Для анализа опыта методистов и учителей по проблеме нашего исследования нами изучены фундаментальные труды ведущих ученых в области орфографии – М.Р. Львова «Правописание в начальных классах», Н.Н. Алгазиной «Формирование орфографических навыков учащихся», М.М. Разумовской «Изучение орфографии в школе», а также журналы «Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После», «Первое сентября».

Орфографическая грамотность становится сегодня метапредметным результатом обучения, потому что русский язык выступает средством изучения других школьных предметов, отражает коммуникативные умения ученика.

Как отмечают ведущие методисты (М.Р. Львов, Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская и др.), овладение орфографическими навыками – длительный и неравномерный процесс. Одни орфограммы учащиеся усваивают быстрее, другие медленнее. Одной и той же орфограммой школьники тоже овладевают по-разному. На овладение орфографическими навыками влияют психологические факторы: мотивированность знаний, развитие потребности в орфографических знаниях.

В этой связи представляет интерес статья О.Е. Курлыгиной «О формировании комплекса орфографических умений». Автор статьи утверждает, что для того, чтобы повысить грамотность, младших школьников следует научить осознанному выполнению ряда операций. Сначала «это осознание наличия орфограммы в слове, затем определение её типа, затем выбор правила, на которое написание опирается, применение выбранного варианта и проверка написанного» (Курлыгина, 2017, 36). Ученый называет и комментирует необходимые для грамотного письма орфографические умения: 1) умение обнаруживать орфограмму на основе известных признаков; 2) умение определять вид найденного «опасного места», для того, чтобы найти способ решения орфографической задачи; 3) умение применять правило или другой

способ действия для решения орфографической задачи; 4) умение проверить свою запись. Первое базовое умение автор, вслед за многими учеными и методистами, определяет как орфографическую зоркость, для формирования которой необходимы определенные группы упражнений. Наиболее эффективные из них О.Е. Курлыгина приводит в своей статье.

Прочному усвоению орфограмм способствуют, по мнению Н.Н. Алгазиной, стимулирующие вопросы и инструкции учителя, которые при умелом их формулировании заставляют учащихся в поисках ответа активно оперировать учебным материалом, осмыслить его, устанавливать соотношения и связи, обеспечивая тем самым переработку усваиваемого материала. Оригинальные, нешаблонные вопросы, учитывающие специфику явлений, предлагающие анализировать, не только пробуждают интерес и стимулируют мысль учащихся, но и являются также существенным условием сохранения материала в памяти. (Алгазина, 1985, 36).

Одна из причин неуспеваемости орфографических правил – это затруднения учащихся в их применении. Школьники не всегда видят орфограммы в тексте и не опознают их при слуховом восприятии, так как у них не развита орфографическая зоркость. Развитию этого необходимого для грамотного письма условия посвящены работы Л.В. Савельевой. Как отмечает Лариса Владимировна, в статье «Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографией» трудности в усвоении орфографии возникают из-за большого сходства формальных особенностей многих языковых явлений, которые должны быть четко отдифференцированы друг от друга для успешного использования орфографических правил, но смешиваются из-за их объективного сходства и недостаточного различия орфограммы может способствовать преодолению этих трудностей. Л.В. Савельева пишет, что в методике обучения уже утвердился подход, в соответствии с которым основным содержанием работы в процессе обучения орфографии является не столько изучение орфографических правил, сколько формирование у учащихся умений, называемых собственно орфографическими. К их числу

относятся умения: 1) обнаружить орфограммы; 2) различать орфограммы (определить тип орфограммы) и соотносить их с определенным правилом; 3) выяснить действие по правилу; 4) осуществить орфографический самоконтроль. Все сказанное в полной мере относится и к орфограммам, связанным с написанием согласных. (Савельева, 2003, 28 – 32). В другой статье «Орфограмма как объект изучения в начальной школе» автор отмечает, что в школе «сложилась традиция обучения орфографии, которую можно охарактеризовать как правилоцентризм: в центре внимания авторов большинства учебников и программ, учителей и соответственно учащихся находятся не орфограммы, а орфографические правила. Но орфографические правила – это следствия таких явлений, как орфограммы» (Савельева, 2008, 66). Автор считает, что орфографические знания могут стать системными, если школьная теория орфографии будет включать понятие орфограммы, признак орфограммы, виды орфограмм, сведения о комплексах признаков орфограмм. В статье приведена трактовка основных орфографических явлений, предлагаемых для усвоения младшим школьникам. Особое внимание уделено признакам орфограмм, поскольку, по мнению автора, их знание необходимо не только ученикам, но и учителям, которые иногда называют эти признаки не всегда корректно (это термины «опасное место», «сомнительная согласная», «звук, который нечетко слышится»).

Статья Л.В. Козловой поднимает важный вопрос: от чего зависит формулировка правила в школьном учебнике? По мнению автора, которое в статье достаточно четко и логично обосновано, это зависит, «во-первых, от формулировки, принятой академической наукой; во-вторых, от авторской концепции, положенной в основу учебно-методического комплекса; в-третьих, от методической традиции» (Козлова, 2012, 98). Л.В. Козлова приводит лингвистические классификации правил русской орфографии, составленные с учетом фонематичности русского письма, подробно анализирует собственно орфографические правила в научной и школьной грамматике,

определяет связь орфографии и графики при формулировке некоторых правил, в том числе и правил, связанных с написанием ъ и ь знаков.

Учитель С.В. Евтеева предлагает использовать в качестве средства для повышения орфографической грамотности использовать методику орфографического чтения, разработанную П.С. Тоцким. Такой вид чтения первоначально автор статьи применяла при работе со словарными словами, а затем стала использовать при изучении определенной орфографической темы. В результате получилась орфографическая копилка слов и словосочетаний, сгруппированных по определенным темам, когда слова группируются и оформляются в виде таблицы. Работа может состоять из нескольких этапов, главное в ней, по мнению автора, «следить за четким орфографическим чтением, а в случае нечеткого или неправильного произнесения слова надо останавливать ученика и добиваться орфографически верного произношения» (Евтеева, 2012, 77).

Тему использования нетрадиционных заданий поднимает в своей статье учитель А.А. Симанова, которая считает, что для развития орфографической зоркости необходимо использовать игровые приемы. В качестве заданий можно использовать игру «Зажги фонарики», но, чтобы прием сработал, необходимо, во-первых, представить алгоритм действий, а, во-вторых, дать образец выполнения заданий по алгоритму (Симанова, 2011, 74-75).

Не менее интересный материал по теме нашего исследования предложен Е.В. Архиповой в статье «О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии» Автор предлагает тесты, связанные с правописанием согласных. Хочется подчеркнуть, что статья весьма актуальна в связи с проведением Единого госэкзамена по русскому языку в форме тестирования. Учащиеся не совсем готовы к решению тестов по русскому языку. (Архипова, 2003, 3-7).

А. Фролова предлагает следующие упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости учащихся:

- 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.

Использование моделей (алгоритмов) позволяет учащемуся соблюдать порядок действий в необходимой последовательной, шаг за шагом решать орфографические задачи. Алгоритмы действий могут быть детализированы в разной степени.

Как считает автор статьи, наблюдения свидетельствуют, что в процессе моделирования учащиеся овладевают умениями обобщать орфографические факты, фиксировать опознавательные признаки и каждый этап действия в графической, знаковой или буквенной форме, умениями преобразовывать графический способ изложения в вербальный, составлять имеющийся комплекс признаков с эталонным, соотносить обобщённое представление об орфограмме с её конкретной реализацией в слове. (Фролова, 2001,44)

Говоря о различных видах диктантов, К.Е. Левина приводит пример распределительного диктанта на орфограммы, связанные с написанием согласных.

Распределить существительные следующим образом: в правый столбик записать слова со звонкой согласной в корне, в левый – с глухой.

Улы...ка, скри...ка, ре...кий, бе...лый и др.

Автор говорит, что различные виды диктантов способствуют лучшему усвоению орфографических правил, а, следовательно, способствуют формированию орфографических навыков учащихся. Еще К.Е. Левина отмечает, что отсутствует преемственность в изучении орфографии между начальной школой и средним звеном, а это упущение в проведении орфографической работы (Левина, 1998,15).

Доктор педагогических наук З.П. Ларских в статье «Изучение орфографии с применением ЭВМ» предлагает использовать методику изучения орфографии с компьютерной поддержкой. Автор отмечает, что «использова-

ние обучающих программ на отдельных этапах уроков по изучению орфографических правил создает предпосылки для возникновения положительных мотивов учения, так как ученик из пассивного объекта, получающего знания в готовом виде, превращается в активного деятеля, используя современное техническое средство, как ЭВМ» (Ларских 2011, 27).

Ряд работ посвящен непосредственно изучению в начальной школе орфограмм, связанных с написанием *ь* и *ъ* знаков. В статье учителя из Белгорода В.В. Морозовой «Правописание разделительных знаков II-IV классы» приводится пример разработки системы уроков по изучению правописания *ъ* знака. В качестве приемов используется работа по алгоритму, по мнению автора, необходимо, чтобы каждый ученик поработал по алгоритму вслух (1. Выделяю корень, который начинается с букв *е, ё, ю, я*. 2. Выделяю приставку (заканчивается согласной буквой). 3. Принимаю решение...). Для активизации познавательной деятельности учеников Морозова предлагает специально подобранные задания: Подчеркните разделительный мягкий знак. Вставьте, где это необходимо букву *ъ* знак. Раскройте скобки, вставляя, если нужно *ъ* знак. Автор приводит интересный пример по работе со словом «связвить», которое ученики вместе с учителем расшифровывают на занятиях кружка «Словечко» (Морозова, 2009, 56 – 57).

Употреблению мягкого знака после шипящих посвящена статья учителя Н.С. Касьяновой, содержащая подробную разработку урока в 3 классе (программа Т.Г. Рамзаевой). Заслуживают внимания, предложенные автором задания для изучения материала, например, на классификацию существительных по признаку рода: метро, ветер, тетрадь, береза, ученик, пенал, в которых дети должны обозначить пропущенные орфограммы, сформулировать правило и доказать правильность выбора. При изучении нового материала предлагается проблемная ситуация при выполнении задания:

«Спишите существительные, вставьте пропущенные орфограммы, которые вам известны.

Осен..., солов...и, кон....ки, сем...я, рож..., нож...

Какие слова вызвали затруднение?» Отсюда формулируется тема урока «Мягкий знак на конце имен существительных после шипящих» (Касьянова, 2012, 31).

При обучении написанию *ъ* и *ь* знаков учитель М.З. Ашканова предлагает использовать различного рода диктанты: зрительный диктант, распределительный диктант, тренировочный диктант, диктант с взаимопроверкой (Ашканова, 2012, 34).

Изучению правила правописания мягкого знака на конце имен существительных после шипящих посвящена статья А.Ю. Бочаровой. Автор предлагает использовать для усвоения этой темы в третьем классе метод проблемного обучения, который «позволяет осуществлять плавный переход от одного этапа урока к другому, постоянно поддерживая мотивацию, добиваясь эмоционального настроя на активную познавательную деятельность» (Бочарова, 2017, 38). В процессе работы на разных этапах использовались приемы проблемного обучения: создание проблемной ситуации, выдвижение гипотез, побуждающий диалог, подводный диалог и другие. Использование данного метода позволило автору добиться положительных результатов при организации работы над данным орфографически правилом.

Также интерес представляют статьи Н.В. Винокуровой «О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников» (Винокурова, 2009), В.С. Гороховой «Приемы работы над ошибками на уроках русского языка в начальной школе» (Горохова, 2017), С.С. Искаковой «Обучение орфографии в начальной школе» (Искакова, 2017), Е.С. Архипкиной «Роль алгоритмов в формировании у младших школьников умений орфографического контроля» (Архипкина, 2017) и другие.

Таким образом, анализ методической литературы показал, что исследуемая нами проблема находится в центре внимания методистов и учителей-практиков. Разработаны и представлены в ряде пособий теоретические основы изучения орфографии в начальной школе, описаны трудности, которые испытывают учащиеся и учителя при формировании орфографических навы-

ков. Однако методика работы над конкретными правилами, в частности, орфограммами, связанными с правописанием согласных, представлены на страницах журналов слабо. В основном учителя и методисты предлагают интересный и разнообразный дидактический материал, направленный на усвоение правил правописания. Все это мы учли при организации экспериментально-методической работы по проблеме исследования.

2.3. Экспериментальная работа по проблеме исследования

Экспериментальная работа по формированию у учащихся орфографических навыков при изучении орфограмм, связанных с написанием *ь* и *ъ* проводилась на базе 3 класса МОУ «Должанская основная общеобразовательная школа» Валуйского района Белгородской области. В классе, который занимается по программе «Начальная школа XXI века», обучается 16 человек. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий (или диагностический) этап эксперимента.

Цели:

1. Проверить знания учащимися изученных ранее правил правописания *ь* и *ъ* знаков.
2. Выяснить умения учащихся применять правила правописания *ь* и *ъ*.
3. Проверить умение учащихся разграничивать функции разделительных знаков и смягчительных.

Для реализации этих целей учащимся была предложена письменная работа, состоящая из теоретических вопросов и практических заданий. Первоначально мы написали с учащимися словарный диктант.

Ежик, варенье, метро, просьба, пальто, ворона, машина, одежда, багаж, береза, карандаши, подъезд, снегирь, товарищ, опушка, морковь.

Задание 1. Вспомните, когда надо писать разделительный Ъ знак, а когда разделительный Ь знак? Какую роль (функцию) выполняют эти буквы?

Задание 2. Определи род выделенных имен существительных.

Полевая **мышь** живет в поле. По траве ползет быстрый **уж**. **Ландыш** расцветает в мае. **Рожь** поспевает в августе.

Задание 3. Вставь пропущенные буквы. Раздели слова на две группы и запиши их в два столбика: слова с мягким знаком; слова с твердым знаком.

В...юн, в..езд, в...юга, б...ем, плат...е, с....езд, мурав...и, руч...и, в...ют, в..ехал, под...езд.

Задание 4. Тестовое.

В каких словах звуков больше, чем букв. В ответе поставь номера слов.

1. Бурьян
2. Юнга
3. Съел
4. Ёлка
5. Коньки

Ответ _____

Анализ письменных работ показал следующее.

Со словарным диктантом без ошибок справились только 4 ученика, то есть 25% учащихся экспериментального класса. Остальные дети допустили ошибки в орфограммах, связанных: 1) с употреблением букв ь и ъ знаков, 2) правописанием безударной гласной в корне слова, непроверяемой ударением; 3) в правописании непроизносимых согласных; 4) в правописании звонких согласных в середине и на конце слова; 5) в правописании сочетания жиши. Из 16 учащихся «5» получили за диктант 4 человека, «4» - 2 человека, «3» - 6 человек, «2» - 4 ученика. Критерии оценок соответствуют изложенным в программах, то есть «5» выставляется за безупречное, четкое знание правил, «4» выставляется за незначительные ошибки, неточности, «3» - если учащийся допускает грубые ошибки, «2» - учащийся вообще не знает правила.

Первое теоретическое задание, направленное на выяснение знаний учащихся о правилах правописания *ь* и *ъ*, вызвало затруднение. Практически никто не смог четко сформулировать правила, изученные ранее. Мы обратили внимание, что дети не умеют строить высказывание при формулировке правила, даже если правило ранее учили, отвечали. Некоторые учащиеся лишь случайно «угадали» функции *ь* и *ъ*, в беседе выяснилось, что они не понимают, о чем идет речь, к сожалению, учащиеся путают букву и звук, называя знаки звуками. Один человек вспомнил, что если в словах *ь* на конце после шипящих, то это существительные женского рода. Неправильными были ответы: «Мягкий знак всегда указывает на мягкость буквы, а твердый знак - на твердость», «Если мягкий знак, звук произносится мягко, если твердый знак, звук произносится твердо». За это задание можно было получить 2 балла при точном выполнении, однако 2 балла не получил никто, 1 балл получили 6 учеников, что составляет 37,5% от общего числа учеников.

Анализ выполнения 2 задания показал, что учащиеся для определения рода подставляют слова (он мой) или она (моя). Такая подстановка позволила многим из них справиться с заданием безошибочно (10 человек или 62,5%), хотя этот процент мог бы быть и выше, при этом 2 человека дописали в своих работах мягкий знак в словах мужского рода. За правильное выполнение задания можно было получить 4 балла.

Самым трудным оказалось задание 3, хотя подобные задания учащиеся выполняли во втором классе, но принцип, положенный в основу программы – на одном уроке изучается только одна тема, заставляет учеников забывать тот материал, который не востребован ежедневно, который не повторяется в системе, поэтому третье задание выполнили без ошибок только 4 ученика, или 25% класса, остальные ученики допускали разное количество ошибок. Слов для анализа было предложено 11, заданий 2 (вставь буквы, раздели на группы), максимальное количество баллов 12: за каждую правильно вставленную букву 1 балл (всего 11), за деление на группы – 1 балл. 12 баллов набрали 3 ученика, остальные от 3 до 9 баллов.

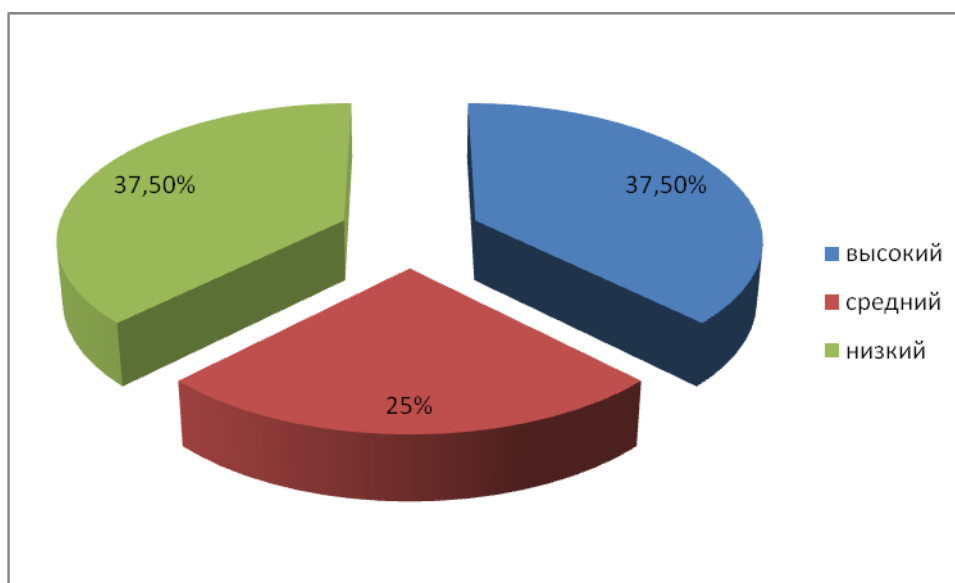
Тестовое задание также оказалось не очень легким. С ним верно справились 5 человек, или 31,3% от числа учеников. Поскольку требованиям отвечают 2 слова, то за выполнение задания максимум можно было набрать 2 балла.

Мы разработали критерии уровней знаний учащихся, связанных с употреблением ь и ъ, на этапе диагностики. Если ученик знает правила, связанные с употреблением ь и ъ, умеет применять их на практике, пишет грамотно слова на эти правила, умеет объяснить их правописание, то такой ученик демонстрирует высокий уровень знаний (по сумме 5 заданий 20 – 25 баллов). Если ученик в целом знает формулировки правил, связанных с употреблением ь и ъ, умеет применять правила, допускает незначительное количество ошибок в написании слов с ь и ъ, то такой ученик демонстрирует средний уровень знаний (количество баллов 14 – 19). Если ученик не знает правил употребления ь и ъ, допускает грубые ошибки в написании слов с ь и ъ, то такой ученик демонстрирует низкий уровень знаний (количество баллов ниже 14).

Высокий уровень продемонстрировали 6 учеников, или 37,5%, средний – 4 ученика, или 25%, низкий – 6 учеников, или 37,5%.

Диаграмма 1

Уровни знаний и умений по употреблению Ъ и Ь знаков



Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали следующее:

1. Учащиеся нечетко знают правила, связанные с написанием ь и ъ.
2. Третьеклассники допускают ошибки при написании слов с этими орфограммами.
3. Дети затрудняются в определении функций букв ь и ъ.
4. В целом можно отметить, что уровень орфографических навыков средний.

Данные этапа диагностики позволили разработать цели второго – формирующего этапа эксперимента.

Цели формирующего эксперимента:

1. Формировать орфографические навыки учащихся, связанные с употреблением ь и ъ знаков.
2. Учить работать по алгоритму, применяя правила, связанные с употреблением орфограмм ь и ъ.
3. Использовать упражнения и задания, направленные на формирование орфографических навыков обучающихся.

Первым методическим условием, необходимым для формирования орфографических навыков, мы назвали упражнения и задания. Первоначально мы проанализировали работы Г.А. Бакулиной, в которых речь идет об интеллектуально-лингвистических упражнениях» (термин автора, 2000). Специфика этих упражнений, как указывает Г.А. Бакулина, состоит в том, что на их основе осуществляется взаимосвязанное, взаимообусловленное интеллектуальное и языковое развитие учащихся, у школьников одновременно совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств (внимание, память, мышление, устная связная речь), от которых в первую очередь зависит эффективность формирования орфографического навыка.

Содержание таковых упражнений составляет языковой материал, соответствующий изучаемой на уроке теме. К каждому упражнению формулируется основное и несколько дополнительных заданий. Основное задание не

предполагает репродуктивных орфографических действий. Они заменяются на действия поискового характера, которые ориентируют учащихся на выполнение определенной, меняющейся от упражнения к упражнению мыслительной операции с осваиваемым на уроке лингвистическим материалом (Бакулина, 2013, 17 – 18).

Основываясь на классификации упражнений, предложенных автором для формирования орфографического навыка, мы разработали тематическое планирование, представленное в таблице.

Таблица 3.2.1

Фрагмент тематического планирования уроков 3 класс

Тема урока	Этап урока	Задания, связанные с изучением орфограмм <i>ь</i> и <i>ъ</i> знаков
Повторение (урок 65)	Актуализация знаний.	Запиши слова, выдели корень, подчеркни гласную после мягкого знака. Сформулируй правило, запиши свои три примера на это правило. Семья, вьюга, Илья
Учимся писать изложение	Словарная работа	Записать слова с <i>ь</i> в два столбика; вставить пропущенные буквы в текст «Суперьяблоко»
Род имен существительных	Этап первичной проверки новых знаний	Найди «четвертое лишнее», свой ответ обоснуй. 1) Листья, объезд, муравьи, обезьяна; 2) Подъезд, подъем, вьюга, съезд. 3) Бьют, съезд, вьют, шьют
Род имен существительных	Закрепление изученного	Прочитайте предложения. Первым запишите предложение, в котором есть слово женского рода, оканчивающееся на шипящий. Приведите примеры слов с этой же орфограммой. <i>Золотятся колоски.</i> <i>Ходит рожь волнами.</i> <i>Смотрят в небо васильки синими глазами.</i> В каком слове больше непарных согласных по звонкости-глухости: <i>небо</i> или

тельных по числам		ние несколько учеников выписывали из словаря слова с ь и ъ, объясняли их значение и по аналогии составляли словарные статьи со словами: <i>объезд, изъян, объявление, вьюга.</i>
Склонение имен существительных	Открытие нового знания	Проблемный вопрос: найдите разницу между именами существительными: рожь, мышь, туш, тушь, печь, дождь? По какому принципу их можно разделить на группы?

Типология заданий и сами задания представлены в тематическом планировании, поэтому опишем лишь несколько фрагментов уроков, где в системе (поскольку это одно из методических условий, заявленных в гипотезе) формировалось умение выделять и объяснять орфограммы, связанные с написанием ь и ъ знаков.

На первом уроке (Повторение) учащиеся выполнили следующие упражнения.

Упражнение 1. Записать слова в два столбика: с ь – показателем мягкости и с ъ – разделительным.

Медалью, стальной, Наталья, брось, возьми, веселье, слабенький, мельник, осенью, хорошенький, читать, жилье, житье, льет, сыновья, ехать, гостья, павлиньи, беленький, гостья, листьями, бьет, жильцы, брошью, крыльцо, ночью, льдинка, платье, воробьи, дочерью.

Упражнение 2. Вставить, где необходимо, ь. Сформулировать правило.

Доч..., глуш..., чуш..., дич..., камыш..., финиш..., сыч..., шалаш..., гараж..., пустош..., ноч..., лож..., вош..., нож...

На уроке по теме «Учимся писать изложение» во время словарной работы мы анализировали слова с ь и ъ. Например, мы рассказали детям о том, что в русском языке иногда встречаются латинские приставки. Приставка ад- имеет то же значение, что и русская приставка при- Например, адъютант – офицер при командире, выполняющий его поручения.

Приставка **ин-** имеет значение русской приставки **в-**. Например, слово «инъекция» в медицине означает впрыскивание, то есть укол. Слово «*Супер*» в переводе с латинского обозначает *самое-самое*. Например, *суперяблоко*.

Упражнение. Вставить пропущенные буквы (где необходимо).

Супер...яблоко

Крест...яне нашей области вырастили супер...яблоко. Оно было больше самой большой дыни. А яблоня была выше трех...этажного дома. Приехали корреспонденты двух...язычной русской и американской газеты. Крест...Яне отвечают на вопросы. Вы делали супер...яблоку ин...екции для отличного роста? Нет. Тол...ко хорошо удобряли. Подливали замечатель...ный питател...ный бул...он.

На уроке по теме «Число имен существительных» на этапе словарной работы учащиеся выполняли следующее задание.

Запишите слова, являющиеся определением следующих понятий. С этими слова составлялись предложения:

Полоса земли вдоль берега моря, озера –

Вход в здание –

Впрыскивание лекарства, укол -

На уроке по теме «Правописание мягкого знака после шипящих на конце имен существительных» мы предложили учащимся на этапе первичного закрепления выполнить тестовое задание.

Тест 1. Выберите верное утверждение.

1. Разделительный **ь** пишется между двумя согласными.
2. Разделительный **ь** пишется после согласных перед гласными **е, е, и, ю, я**.
3. Разделительный **ь** пишется после согласных перед любыми гласными.

Тест 2. Выбери верное утверждение.

1. Разделительный **ь** пишется после гласных.
2. Разделительный **ь** пишется после приставок на согласную перед буквами **е, е, ю, я**.
3. Разделительный **ь** пишется в корне слова перед буквами **е, е, ю, я**.

На уроках мы постоянно возвращали учащихся к алгоритму применения правила. Алгоритм либо брался нами из учебника, либо мы выводили его сами вместе с учениками. Правила и алгоритм несколько раз позвучали на уроке.

В качестве упражнений на закрепление изученного мы предлагали различные задания на определение орфограмм в составе предложений, на группировку слов по видам орфограмм, поиск слов, в которых нет изучаемой орфограммы, запись под диктовку, задания на классификацию.

Задание 1. Вставьте буквы ь или ъ и устно объяснить выбор.

С...язвить, бар...ер, пред...явитель, с..есть. об...ехать, хлоп....я, вз...ерошенный, пред...явить, из...н, кушан...я, вороб...и, кол...я, бур...ян, здоров...е, в...езжать, грозд...я, кон...як, суч...я, в...езд, раз...единять, лист...я, Тат...яна, обез...яна, в...едливый, под...ем, об...езд.

Задание 2. Подберите и запишите однокоренные глаголы с *езд*, прибавляя к нему приставки *об-*, *под -*, *с-*, *вы-*, *по-*

Задание 3. Вставьте пропущенные буквы.

С весёлым журчан...ем побежали по тропинкам узкие ручейки. Под...ёмный кран под вечер подвезли к под...езду строители. Друз...я не могли насмотрет..ся на игру медвежат на площадке молодняка.

Задание 4. Вставьте пропущенные орфограммы. Какую роль играют в словах *Ъ* и *Ь* разделительные знаки?

Пол..ёт весенний дождик. Побегут весёлые руч..и. Земля досыта нап..ётся живительной влагой. Дороги размочет, и особенно тяжёлы будут об..езды.

Задание 5. Вспомни и запиши пословицы и поговорки, в которых есть слова, содержащие орфограммы «Правописание *ъ* и *ь* знаков».

Задание 6. Прочитай текст. Выпиши существительные с шипящими на конце слова, объясните их правописание

Зимняя ночь в лесу. Какая стоит тишь. Мы проходим через пустошь и забираемся в самую глушь. На болоте под снегом виднеется сухой камыш. А вот стоит шалаш из прутьев. На него накинута снежная плащ.

Поскольку дети испытывали большие трудности в подборе антонимов, часто на уроках мы использовали задания, связанные с подбором синонимов и антонимов к словам. Например, на уроке по теме «Число имен существительных» учащимся было предложено заменить антонимами выделенные в предложениях слова.

На уроках использовались такие виды работ, как распределительный диктант, списывание, словарный диктант, творческие работы. Большой интерес вызвали индивидуальные сообщения детей о ь и ъ. Часто мы использовали сигнальные карточки, опорные схемы, с которыми мы познакомились при анализе опыта работы учителей и методистов. В контрольные диктанты мы обязательно включали слова с ь и ъ. Работа велась систематическая и целенаправленная.

Задание 1. Распределительный диктант:

Под...ехала, за...явление, под...коп, об...явление, у...езжает, жил...е, весел...е, необ...ятный, с...ехал, об...единил, певун...я, солов...и, об..ем, за...играть, пред...юбилейный, по...явление, пред...явление, бел...е, сыр...е, об...едки, в..езд, бул..он, медал...он, в...юн, в...юга, с...ежится, руч...и, Ил...я, Дем...ян, из..ян, раз...яснение.

Задание 2. Словарный диктант

Ученик, тетрадь, сторож, помощь, береза, Москва, товарищ, пенал, метро, малыш.

Задание 3. Выборочный диктант. Выпишите только слова с орфограммой «разделительный ь»

Мороз, маскарад, вьюнок, помощь, коньки, вьюга, полью, маска, объезд, парковка, пью.

В качестве основных видов заданий мы использовали группировку слов или предложений; запись слов или предложений в определенном поряд-

ке; замену указанных в задании слов или предложений на другие по тому или иному признаку.

Многие задания были сформулированы как проблемные вопросы или задачи поискового характера. Такой подход многократно усиливает эффективность формирования орфографической зоркости, поскольку ученик без подсказки извне, ценой собственных усилий устанавливает факт наличия в слове орфограммы и определяет ее тип.

В конце опытного обучения мы провели **контрольный** эксперимент, целью которого была проверка эффективности проведенной нами работы, хотя мы четко понимаем, что пока о результатах говорить рано, поскольку учащиеся изучили не все орфограммы, связанные с употреблением **ь** и **ъ** знаков.

Для реализации целей эксперимента учащимся были предложены разного вида задания.

Словарный диктант

Ежик, варенье, метро, просьба, пальто, товарищ, камыш, одежда, багаж, пальто, воробьи, карандаши, подъезд, подъем, опушка, мелочь.

Задание 1. Вспомните, когда надо писать разделительный **Ъ** знак, а когда разделительный **Ь** знак? Какую роль (функцию) выполняют эти буквы?

Задание 2. Определи род выделенных имен существительных.

Полевая **мышь** живет в поле. По траве ползет быстрый **уж**. **Ландыш** расцветает в мае. **Рожь** поспевает в августе.

Задание 3. Вставь пропущенные буквы. Раздели слова на три группы. На каком основании произошло такое распределение? Это задание дано с целью выяснения умения разграничивать функции **ь**.

Вещ..., лож..., плат...е, варен....е, ден...ки, пен...ки, лен..., волч...и, вороб...и, ...ью, пол...ю, доч..., мол..., мал...чик.

Задание 4. Тестовое.

Определи род существительных. Допиши, где нужно, мягкий знак.

Вдруг раздался громкий плач...

Уронила Маша мяч...

Позвала Дружка на помощ...

Он за ним пустился вскачь.

Сколько существительных с ь на конце ты напишешь, выбери (обведи)

ответ:

- 1.
- 2.
- 3.

Анализ ученических работ показал следующее. С диктантом успешно справились 7 человека (43,8%). Сделали 1 ошибку – 3 ученик (18,8%), 2 ошибки – 1 ученик (6,1%), 3-5 ошибок – 3 человека (18,8%); более 5 ошибок – 2 человека (12,5%).

С теоретическим заданием успешно справились 4 ученика, которые вспомнили все правила, связанные с написанием ь и ъ, изученные ранее. За это задание можно было получить 2 балла при точном выполнении, 2 балла получили 3 человека (18,8%), 1 балл получили 7 учеников, что составляет 43,8% от общего числа учеников. Мы обратили внимание, что трудности вызывает точность в формулировке, даже если правило известно.

Анализ выполнения 2 задания показал, что учащиеся для определения рода подставляют слова (он мой) или она (моя). Такая подстановка позволила многим из них справиться с заданием безошибочно (13 человек или 81,3%), хотя этот процент мог бы быть и выше, при этом 3 человека дописали в своих работах мягкий знак в словах мужского рода. За правильное выполнение задания можно было получить 4 балла.

По-прежнему трудности вызывает задание на классификацию и определение принципа классификации. Это задание выполнили без ошибок только 5 учеников, или 31,3% класса, остальные ученики допускали разное количество ошибок. Слов для анализа было предложено 11, за верное распределение 1 балл, итого 12 баллов. Высший балл набрали 5 учеников, остальные от 3 до 9 баллов.

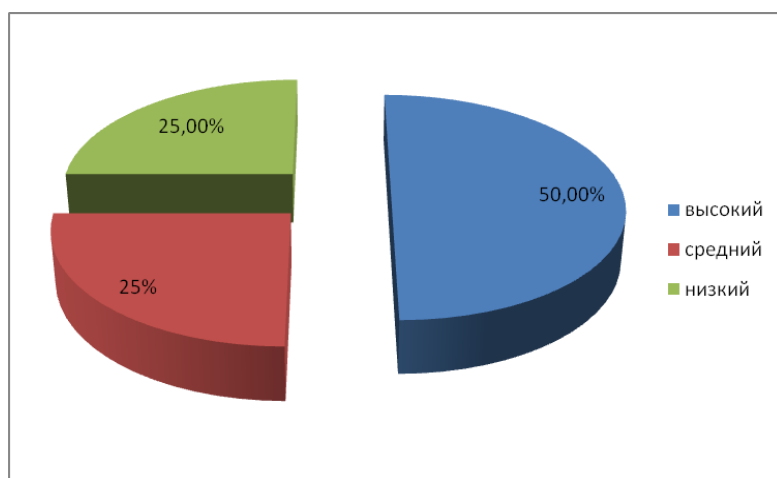
Тестовое задание также оказалось не очень легким. С ним верно справились 8 человек, или 50% от числа учеников. Поскольку требованиям отвечает 1 слово, то за выполнение задания максимум можно было набрать 1 балл.

Мы разработали критерии уровней знаний учащихся, связанных с употреблением *ь* и *ъ*, на этапе диагностики. Если ученик знает правила, связанные с употреблением *ь* и *ъ*, умеет применять их на практике, пишет грамотно слова на эти правила, умеет объяснить их правописание, то такой ученик демонстрирует высокий уровень знаний (по сумме 5 заданий 20 – 25 баллов). Если ученик в целом знает формулировки правил, связанных с употреблением *ь* и *ъ*, умеет применять правила, допускает незначительное количество ошибок в написании слов с *ь* и *ъ*, то такой ученик демонстрирует средний уровень знаний (количество баллов 14 – 19). Если ученик не знает правил употребления *ь* и *ъ*, допускает грубые ошибки в написании слов с *ь* и *ъ*, то такой ученик демонстрирует низкий уровень знаний (количество баллов ниже 14).

Высокий уровень продемонстрировали 8 учеников, или 50%, средний – 4 ученика, или 25%, низкий – 4 ученика, или 25%.

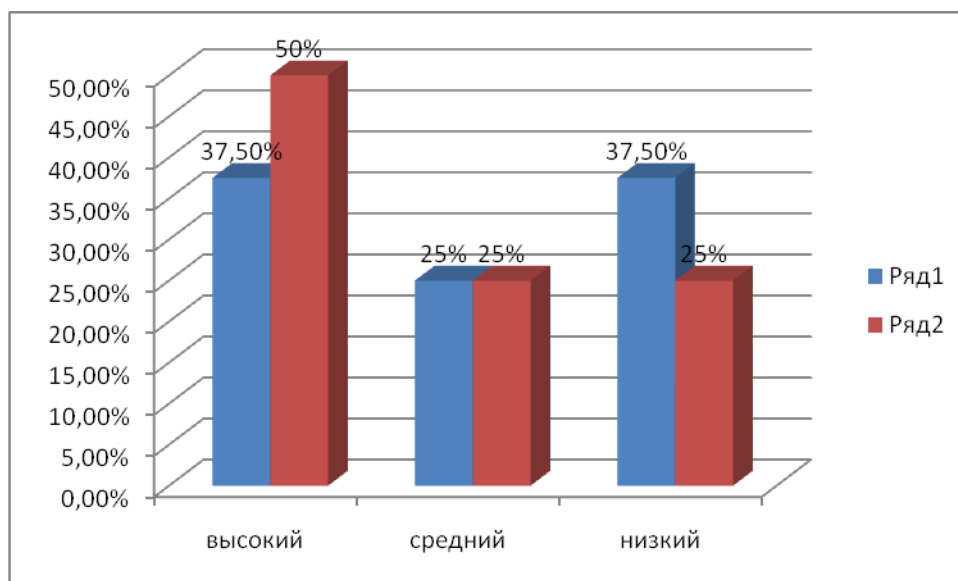
Диаграмма 2

Результаты контрольного этапа



Проведём сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, отобразив их результаты на диаграмме 3:

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов



Результаты контрольного этапа позволили нам сделать следующие выводы:

1. В целом учащиеся усвоили орфограммы, связанные с употреблением и написанием **ь** и **ъ**
2. Третьеклассники стали грамотнее писать, в частности, ошибки в словах с **ь** и **ъ** почти не допускаются.
3. Дети научились разграничивать функции **ь**.
4. Наблюдается динамика роста сформированности орфографического навыка на контрольном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим.

Выводы по второй главе

1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы показал, что орфограммы, связанные с написанием **ь** и **ъ**, изучаются по всем УМК. В анализируемых учебниках изучается достаточно много орфограмм, связанных с написанием разделительных **ь** и **ъ**. Упражнения разнообразны, интересны, достаточно сложны, представлены в системе.

Задания по орфографии от упражнения к упражнению меняются и постепенно усложняются.

2. На страницах методических журналов много внимания уделяется материалам по формированию орфографического навыка. Методистами и учителями предлагается дидактический материал, описываются приемы работы по формированию орфографических навыков учащихся, однако конкретного материала по изучению орфограмм «Правописание ь и ъ» очень мало.

3. Нами проведена и описана экспериментальная работа по формированию орфографических навыков учащихся. Определен исходный уровень орфографических навыков, разработаны упражнения и задания, нацеленные на ликвидацию пробелов в знаниях учащихся. Апробированы разнообразные формы и приемы работы. Были использованы различного рода задания, направленные на формирование орфографических навыков. Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются следующие: найди в упражнении слова с орфограммой по теме урока, объясни их написание; выдели слова с такой же орфограммой, расскажи об их написании; объедини слова в пары, которые имеют одинаковую орфограмму, объясни свой выбор; укажи орфограмму, которая встречается в предложении (упражнении, тексте) один раз; составь цепочку слов по принципу «четвертый лишний».

Заключение

В современной школе одной из важных задач обучения русскому языку является формирование орфографической грамотности. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Проанализировав психолого-педагогическую и лингвометодическую литературу по проблеме исследования, ознакомившись с приемами, методами, принципами изучения орфографии, мы пришли к выводу, что данная проблема и на сегодняшний день остаётся актуальной.

Орфографический навык относится учеными к числу сложных интеллектуальных навыков, «высших», по определению А.Н. Леонтьева. Ученые, внесшие крупный вклад в разработку теоретических основ русской орфографии, характеризовали грамотность как состояние, возникающее на семантическом уровне владения языком. Грамотное письмо опирается на семантико-грамматическую основу, смысл речи, что предполагает у обучающихся свободное оперирование соответствующими понятиями, развитое у них абстрактно-понятийное мышление.

Анализ программ и учебников для начальной школы показал, по всем программам изучаются орфограммы, связанные с написанием ь и ъ, однако объем изучаемого, разнообразие, упражнения, значительно различаются. Разнообразный материал представлен в учебниках из УМК «Начальная школа XXI века», однако только при изучении во втором классе, а затем при изучении рода имен существительных в 3 классе. К четвертому классу эта тема фактически не повторяется. Поэтому, на наш взгляд, необходим дополнительный дидактический материал, четче организованное повторение.

Учеными и учителями-практиками накоплен интересный опыт изучения орфографии в школе. Однако интересующая нас орфограмма, методика работы над ней не получила должного пояснения.

Организованная нами опытно-экспериментальная работа позволила сделать следующие выводы:

- 1) изучение орфограмм, связанных с написанием ь и ъ, - процесс длительный, требующий систематической работы, поэтому данный вид работы должен присутствовать на каждом уроке русского языка;
- 2) обучение необходимо строить с учетом принципов русской орфографии, только в этом случае конкретные правила выстраиваются в стройную систему в сознании учащегося и легко применяются на практике;
- 3) большое значение имеет подбор и типология заданий: это задания на классификацию, различного рода диктанты, работа с орфографическими словарями, использование занимательного материала, списывание с комментированием, тестовые задания и др.;
- 4) важно, чтобы учащиеся осознали необходимость кропотливой работы по формированию орфографических навыков, включились в эту работу как субъекты учебной деятельности.

Изучение орфографии, построенной на разнообразных формах работы, позволило нам в экспериментальном классе повысить грамотность учащихся, подтвердить выдвинутую нами гипотезу.

В рамках одного исследования невозможно решить глобальную проблему – формирование орфографических навыков учащихся, поэтому мы выбрали только её составную часть – изучение орфограмм, связанных с написанием ь и ъ. Работа будет нами продолжена в формировании орфографических навыков школьников при изучении других орфограмм.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков учащихся: учебно-методическое пособие для учителей /Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987.- 132 с.
2. Алгазина Н. Н. Методика изучения орфографических правил: учебно-методическое пособие для учителей /Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1985. -114 с.
3. Архипкина С.С. Роль алгоритмов в формировании у младших школьников умений орфографического контроля /С.С. Архипкина // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: Сб. материалов Всероссийской с международным участием конференции – Елец, ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2017. С. 40 -42.
4. Архипова Е. В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии / Е. В. Архипова // Русский язык в школе, 2003.- № 2. - С. 3-7.
5. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов /О.С. Ахманова- М.: Наука, 2008. – 432с.
6. Ашканова М.З. Изучение мягкого знака в 4 классе /М.З. Ашканова //Начальная школа . – 2012. - № 12. – С. 33 – 34.
7. Бакулина Г.А. Субъективизация как фактор развития устной и письменной речи младших школьников /Г.А. Бакулина - Киров, 2000. – 132с.
8. Бакулина Г.А. Влияние психологических факторов на формирование орфографического навыка: теория и практика /Г.А. Бакулина //Начальная школа. – 2013. - № 6. – С. 15 – 20.
9. Богомазов Г. М. Современный русский язык: учебник для филологических факультетов / Г. М. Богомазов. – М.: Академия, 2011.- 324 с.
10. Богдавленский Д. Н. Психологические принципы обучения орфографии /Д.Н. Богдавленский //Русский язык в школе. - 1976. - №4. - С. 32-35.
11. Богдавленский Д. Н. Психология усвоения орфографии: учебное пособие.

Изд. 2-е, переработанное и дополненное /Д. Н. Богоявленский. - М.: Просвещение, 1966.- 132 с.

12. Божович Л. И. Формирование умений и навыков учащихся /Л. И. Божович // Обучение орфографии в начальной школе. – М.: Просвещение. -1987.- 146 с.

13. Бочарова Ю.А. Экспериментальная работа по усвоению третьеклассниками в ходе проблемного обучения правила правописания мягкого знака на конце существительных после шипящих /Ю.А. Бочарова //Ребенок в языковом и образовательном пространстве: Сб. материалов Всероссийской с международным участием конференции – Елец, ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2017. С. 38 – 40.

14. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка /Ф.И. Буслаев //Избр. пед. соч. - М., 1992. С. 30–45.

15. Виноградов В. В. Вопросы русской орфографии /В.В. Виноградов //Очерки по русскому языкознанию. – М.: Наука, 1974. - С. 54-59.

16. Винокурова И.А. Увлекательные диктанты по русскому языку /И.А. Винокурова //Начальная школа. – 2014. – 12. – С. 36 – 38.

17. Винокурова И.А. О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников /И.А. Винокурова //Начальная школа. – 2009. - № 4. – С. 36 – 38.

18. Горохова В.С. Приемы работы над ошибками на уроках русского языка в начальной школе /В.С. Горохова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: Сб. материалов Всероссийской с международным участием конференции – Елец, ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2017. С. 7 -9.

19. Диброва Е. И. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник для филологических факультетов вузов / Е. И. Диброва - М.: Наука, 2006.- В 2 частях. Ч.1.- 534 с.

20. Евтеева С.В. Как повысить грамотность учеников (из опыта работы) /С.В. Евтеева //Начальная школа. – 2012. - № 12. – С. 76 – 79.

21. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма /Л. Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987.- 124 с.
22. Иванова В. Ф. Принципы русской орфографии: учебное пособие /В.Ф. Иванова. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1977.- 215с.
23. Иванова В. Ф. Современная русская орфография: учебное пособие /В.Ф. Иванова. - М.: Высшая школа, 1991.- 216с.
24. Иванова В. Ф. Трудные вопросы орфографии: учебное пособие /В.Ф. Иванова. - М.: Высшая школа, 1982.- 216с.
25. Исакова С.С. Обучение орфографии в начальной школе /С.С. Исакова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: Сб. материалов Всероссийской с международным участием конференции – Елец, ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2017. С. 14 - 16.
26. Касьянова Н.С. Употребление мягкого знака после шипящих на конце существительных женского рода /Н.С. Касьянова //Начальная школа. – 2012. - № 12. – С. 31 – 33.
27. Козлова Л.В. Как сформулировать орфографическое правило /Л.В. Козлова //Начальная школа. – 2012. - № 6. С. 98 – 106.
28. Кузьмина С. М. Теория русской орфографии: монография /С. М. Кузьмина.– М.: Наука, 1981.- 128с.
29. Курлыгина О.Е. О формировании комплекса орфографических умений /О.Е. Курлыгина //Начальная школа. – 2017. - № 1. – С. 35 – 39.
30. Курлыгина О.Е. Обучение орфографии в начальной школе //Методика обучения русскому языку и литературному чтению: Учебник и практикум для академ. бакалавриата /Под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Наука, 2016. -219с.
31. Ларских З. П. Организация обобщающего материала по орфографии с компьютерной поддержкой /З.П. Ларских //Начальная школа. – 2014. - № 7. – С.49 – 52.
32. Ларских З.П. Обучение грамматико-орфографическим темам в начальной школе с компьютерной поддержкой (4 класс): Учеб.-метод. пос. / З.П. Ларских, И.Б. Ларина. - М.: МГОУ; Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 98с.

33. Мейеров В.Ф. Орфограммы, связанные с употреблением букв *ъ* и *ь* // В.Ф. Мейеров // Русский язык в школе. – 1990. - № 1. – С. 53 - 55
34. Морозова В.В. Правописание разделительных знаков II – IV классы / В.В. Морозова // Начальная школа. – 2009. - № 6. – С. 55 – 58.
35. Левина К. Е. О некоторых видах диктанта по русскому языку / К.Е. Левина // Русский язык в школе. - 1996. - № 3. - С. 12-14.
36. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 2008. - 179с.
37. Львов М. Р. Правописание в начальных классах: Методические указания по всем темам программы по русскому языку / М. Р. Львов. - М.: «Издательство АСТ», 2004. – 156 с.
38. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учебник для педвузов / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, Н. Н. Светловская. - М.: Просвещение, 2014. – 354с.
39. Львов М. Р. Обучение орфографии в начальных классах / М. Р. Львов // Начальная школа. - 1986. - №10. - С. 13-16.
40. Приступа Г.Н. Современный урок: учебное пособие / Г.Н. Приступа – Рязань, 1988. – 76с.
41. Программа учебных заведений Российской Федерации: Начальные классы (1 – 4 классы) – М.: Просвещение, 2008.- 325 с.
42. Программы четырехлетней начальной школы. «Начальная школа XXI века» – М.: Вентана-Граф, 2012. – 125 с.
43. Разумовская М. М. Умения как организующая основа обучения орфографии / М. М. Разумовская // Работа над умениями и навыками по русскому языку / под ред. Л. А. Тростенцовой. - М.: Просвещение, 1988.- С. 54-58.
44. Рождественский Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания: учебное пособие / Н. С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1970.- 189 с.
45. Рождественский Н. С. Методика обучения правописанию: учебное пособие / Н. С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1971.- 189 с.

46. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте /И.И. Срезневский //Избр. труды. М., 1996. -195с.
47. Рамзаева Т. Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы /Т. Г. Рамзаева.- М.: Дрофа, 2011.- 124 с.
48. Рамзаева Т. Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной школы /Т. Г. Рамзаева. – 3-е изд. М.: Дрофа, 202.- 132 с.
49. Рамзаева Т. Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т. Г. Рамзаева – 5-е изд. М.: Просвещение, 2012.- 128 с.
50. Розенталь Д. Э. Современный русский язык: учебник для вузов / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М.: Логос, 2003. -327 с.
51. Русский язык: учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы: В 2ч. Ч.1 / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. Н. Кузнецова и др. М.: Вентана – Граф, 2012.- 135 с.
52. Русский язык: учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы: В 2ч. Ч.1 / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. Н. Кузнецова и др. М.: Вентана – Граф, 2014.- 135 с.
53. Русский язык: учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы: В 2ч. Ч.2. / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. Н. Кузнецова и др. М.: Вентана – Граф, 2013.- 139 с.
54. Русский язык: учебник для 4 класса четырёхлетней начальной школы: В 2ч. Ч.1. / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. Н. Кузнецова и др. М.: Вентана – Граф, 203.- 142 с.
55. Русский язык: учебник для 4 класса четырёхлетней начальной школы: В 2ч. Ч.2. / С. В. Иванов, А. О. Евдокимова, М. Н. Кузнецова и др. М.: Вентана – Граф, 2012.- 148 с.
56. Русский язык. Энциклопедия – М.: Дрофа.-1997.- 543 с.
57. Савельева Л. В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографией / Л. В. Савельева // Начальная школа, 2003. - №12. - С. 28 – 32.

58. Савельева Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе /Л.В. Савельева // Начальная школа. - 2008. - № 1. - С. 66–71.
59. Селевко 2005
60. Симанова А.А. Формирование навыка грамотного письма /А.А. Симанова //Начальная школа. – 2015. - № 3. – С. 74 – 75.
61. Синявская Е.В. Моделирование орфографических правил младшими школьниками /Е.В. Синявская //Начальная школа. – 2014. - № 8. – С. 34 – 37.
62. Современный русский литературный язык: учебник для филологических факультетов //Под ред. П. А. Леканта. - М.: Наука, 2008.- 324 с.
63. Соловейчик М. С. Русский язык в начальных классах: учебно-методическое пособие / М. С. Соловейчик. - М.: Просвещение, - 1999.- 236с.
64. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте /И.И. Срезневский //Избр. труды. М., 1996. С. 125.
65. Ушаков М.В. Упражнения по орфографии в средней школе /М.В. Ушаков - М.: Просвещение, 1962. -116с.
66. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский // Пед. соч.: В 6 т. Т. 6. - М., 1988. -412с.
67. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М., 2011. – 54с.
68. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку /Л.П. Федоренко – М. : Просвещение, 1973. – 143с..
69. Фомина М. И. Современный русский язык: учебник для вузов / М. И. Фомина – М.: Академия, 1990.- 213 с.
70. Фролова Л. А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников / Л. А. Фролова // Начальная школа - 2001. - № 5. - С. 44 – 47.
71. Шатова Е. Г. Уроки повторения и систематизации знаний учащихся по русскому языку на основе работы с обобщающими алгоритмами: учебно-методическое пособие / Е. Г. Шатова.- М.: Дрофа. - 2001. – 98с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Тема: Правописание мягкого знака (ь) на конце имен существительных после шипящих.

Тип урока: урок формирования первоначальных предметных навыков и УУД, овладение новыми предметными умениями.

Цель: познакомить учащихся с правописанием мягкого знака после шипящих на конце имён существительных женского и мужского рода.

Планируемые результаты обучения, формирование УУД:

1. познавательные

- формировать представление о грамматической функции мягкого знака как показателя женского рода путём исследования;
- познакомить с правилом написания мягкого знака в именах существительных с шипящим звуком на конце слова;
- выработать алгоритм правописания мягкого знака в именах существительных после шипящих звуков.

2. развивающие

- развивать интеллектуальные и коммуникативные способности учащихся, мышление, речь, внимание; развивать умение работать по алгоритму;

3. воспитывающие

- создать условие для воспитания у учащихся толерантного отношения друг к другу, уважения к мнению других, умения работать в коллективе, в парах.

Личностные УУД: формирование устойчивых учебных мотивов, интереса к изучению русского языка через открытие новых знаний, развитие доброжелательности, готовности к сотрудничеству с учителем, учащимися.

Регулятивные УУД: формировать способность формулировать и удерживать учебную задачу, установку на поиск способов разрешения проблемного вопроса, умение контролировать и оценивать свою деятельность и деятельность партнёра.

Познавательные УУД: развивать умение выделять и формулировать проблемы, выдвигать гипотезы, выстраивать алгоритм по решению выделенной проблемы.

Коммуникативные УУД: развивать умение работать в парах, внимательно слушать и слышать друг друга, договариваться между собой, умение выражать свои мысли.

Оборудование:

- * карточки с заданиями для исследования;
- * опорные карточки с определением работы Ь в различных словах;

* опорные карточки со словами; опорная таблица с алгоритмом.

Ход урока

I. Орг. момент

Здравствуй, ребята!

Прозвенел звонок весёлый.

Мы начать урок готовы.

Будем слушать, рассуждать,

И друг другу помогать.

II. Актуализация знаний.

1. Минутка чистописания

На доске написаны слова: в...р...б...и, т...трад(ь,-), п...л...то, учител(ь,-), к...н...ки, ж...лат(ь,-), к...рабл(ь,-), к...ртоф...л(ь,-).

У. Прочитайте данные слова. Что в них общего?

Д. Это слова из словарика с непроверяемой безударной гласной. Все слова пишутся с мягким знаком.

У. Назовите имеющиеся в этих словах различия.

Д. Данные слова являются различными частями речи.

У. Что такое имя существительное?

У. Назовите грамматические признаки имени существительного.

Д. Имя существительное имеет род и изменяется по числам.

У. Какие еще различия можете найти в словах?

Д. Есть различия в нахождении и роли мягкого знака.

У. Цепочку букв для минутки чистописания вы составите самостоятельно. Используйте для этого первые буквы имен существительных во мн.ч. и мягкий знак, который должен находиться после каждой из этих согласных. Какая цепочка у вас получилась?

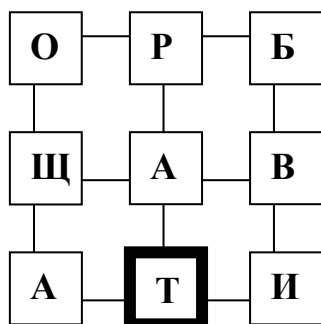
Д. У нас получилась такая цепочка: *вькь...*

У. Напишите эту цепочку до конца строки, меняя попарно буквы местами.

Спишите записанные на доске слова, группируя их в зависимости от места и роли мягкого знака.

2. Словарно – орфографическая работа.

На доске изображено игровое поле.



У. определите новое слово из словарика, с которым мы познакомимся на уроке. Для этого на игровом поле найдите домик с первой буквой искомого слова. Остальные буквы вы узнаете, если вспомните ходы зайчика и определите направление его движения. Какое слово у вас получилось? (Подсказка: зайчик прыгает наискось через дорожку по ходу часовой стрелки.)

Д. Получилось слово *товарищ*.

У. Скажите, что обозначает слово *товарищ*?

Д. Товарищ – это человек, близкий кому-либо по общей деятельности, условиям жизни, общим взглядам, а также дружески относящийся к кому-либо.

У. Напишите данное слово, поставьте ударение, подчеркните непроверяемую безударную гласную.

У. Прочитайте написанные на доске пословицы.

Д. *Конный пешему не товарищ.*

Кнут коню не в помощь.

У. Определите смысл данных пословиц.

Найдите в этих пословицах сходные по значению слова, которые имеют общую часть.

Д. В этих словах сходные по значению слова *конь*, *конный*. Они имеют общую часть *кон-*.

У. Выделите корень в однокоренных словах.

У. Сравните слова *товарищ* и *помощь*. Какая возникла проблема? (Выяснить, почему в существительных, оканчивающихся на шипящий в ед. ч. пишется Ъ).

У. Какова же тема нашего урока? (Правописание мягкого знака после шипящих на конце имен существительных.)

III. Постановка проблемы учащимися. Формулирование темы.

У. (*Наблюдение над словами*)

У. На какой звук оканчивается слово *помощь*?

Д. Слово *помощь* оканчивается на мягкий непарный, шипящий звук.

У. Если я закрою Ъ, слово произнесётся так же, как и с Ъ.

У. Нужен ли Ъ для обозначения мягкости согласного [щ']? (Нет.)

У. Значит, в 1 группу это слово не отнесем, во вторую тоже.

У. Значит, это какая-то новая работа мягкого знака.

IV. Построение проекта выхода из затруднения.

У. Сейчас я хочу предложить вам работу в парах. Вы поработаете исследователями. Исследовать вы будете группу слов. По окончании исследования сделайте вывод.

У. Прочитайте слова, написанные на карточке.

Д. *Нож, рожь, камыш, глушь, врач, ночь, вещь, плащ.*

У. Прочитайте слова первой (второй) группы.

У. Какие буквы написаны в конце существительных женского и мужского рода?

Д. На конце существительных женского и мужского рода написаны шипящие *ж, ш, ч, щ*

У. В конце существительных какого рода после шипящие *ж, ш, ч, щ* пишется мягкий знак?

У. В конце существительных какого рода после шипящие *ж, ш, ч, щ* не пишется мягкий знак?

Составление алгоритма

У. Как определить правильность написания слова с шипящим звуком на конце. Каким алгоритмом вы предлагаете пользоваться, чтобы не допустить ошибки при написании мягкого знака после шипящих у имен существительных.

1. Определяю часть речи.
2. Если слышу шипящий звук, определяю род имени существительного.
3. Если существительное мужского рода, то Ь не пишу.
4. Если существительное женского рода, то Ь пишу.

V. Физкультминутка.

У. Я буду называть имена существительные мужского и женского рода с шипящими на конце. Если назову существительные женского рода, вы хлопаете ладонями перед собой.

Если назову существительные мужского рода, вы хлопаете ладонями над головой.

Слова: еж, лещ, дичь, печь, брошь, товарищ, кирпич, помощь, молодежь, тишь, борщ, плач.

VI. Первичное закрепление.

1. Выборочное списывание. Учебник с. 32, упр. 53
2. Самостоятельная работа по карточкам (проверка по эталону)

1.	Дорога шла через рож...	
----	-------------------------	--

2.	Вот пробежаламыш... .	
3.	В роще слышался плач... .	
4.	Это сыч... затынул песню.	
5.	Наступила нощ..., и ловля началась.	
6.	Кругом стояла тиш... .	
7.	Камыш... шептался с рекою.	
8.	Скоро мне попался ёрш... .	
9.	А у дяди на леске бился лещ... .	

3. Игра (электронный учебник)

VII. Итог урока. Рефлексия.

-Мы с вами хорошо потрудились. Понравился ли вам урок?

- Что на уроке было знакомым?

– Что нового узнали сегодня на уроке?

Продолжите мои предложения:

-Было интересно...

-Было трудно...

-Мне захотелось...

- Я научился ...(писать имена существительные с мягким знаком и без него на конце после шипящих).

- Кого из учеников могли бы отметить за помощь, за хорошую работу на уроке?

д/з. стр.32 упр. 55, 56 по выбору

Оценки.

1. Если было интересно, легко на уроке, во всем разобрались – зеленый сигнал.

2. Если иногда были трудности, сомнения, не совсем понятна работа – желтый.

3. Если не разобрались в теме, было очень трудно – красный.

- Молодцы! Спасибо за урок.

Тема: Правописание слов с разделительным твёрдым знаком.

Тип урока: Открытия новых знаний.

Цель: Познакомить с орфограммой «Разделительный Ъ».

Планируемые результаты:

Личностные: формировать умение работать в парах;

Метапредметные:

познавательные УУД: учить точно выражать свои мысли,

коммуникативные УУД: формировать умение участвовать в общей беседе, выполняя принятые правила речевого поведения, планировать учебное сотрудничество с учителями и сверстниками;

регулятивные УУД: формировать умение давать оценку своей работе;

Предметные: формировать представление детей об орфограмме «Разделительный ъ знак», о правописании слов с данной орфограммой, учить работе со схемой, пользоваться терминологией.

Оборудование: слайды компьютерной презентации, карточки для работы в парах, снежинки с буквами, учебник 3 класса «Русский язык» В. П. Канакиной.

Ход урока

1. Мотивация

- Ребята, сегодня на уроке нам предстоит большая работа. Я пришла к вам с хорошим настроением. Сегодня вы откроете новое знание, которое необходимо для грамотного письма русских людей.

-Какое у вас настроение? (Хорошее)

-Вы готовы меня слушать? (Готовы)

-Наш класс очень дружный, вы умеете работать вместе. Соберите всю силу ума, внимания, ваши знания и у нас всё получится.

-Закройте глаза. Сожмите ладошки в кулачок, разожмите, ещё раз сожмите, разожмите. А теперь сгибайте по очереди пальчики на правой руке, на левой. Разгибайте по одному - на правой, левой. Потрите ладошки, создайте тепло, ведь у нас сейчас какое время года? А теперь возьмитесь за ручки с сидящим за партой соседом, передайте ему тепло своих рук.

-Какой у нас месяц? Число? Откройте тетради, подпишите число.

Разминка для глаз.

-Погода за окном, явно, не зимняя, а так хочется больше снега, ходить на лыжах, лепить снеговиков. Давайте глазками «вылепим» снеговика.

Минутка чистописания.

- Для минутки чистописания Снеговик оставил снежинки с буквами. Посмотрите на буквы.

е ё ю я

- Что вы о них можете рассказать? (Гласные, хитрые, потому что когда стоят в начале слова, после гласной и после ъ и ь обозначают 2 звука, а после согласного 1 звук, строчные)

- Мы не случайно работаем с этими буквами, они нам встретятся ещё сегодня.

- А теперь красиво запишем их парами (один ученик пишет на доске).

2. Этап актуализации знаний по предложенной теме и осуществление первого пробного действия

- На прошлых уроках мы разбирали с вами слова по составу, образовывали новые слова. Назовите основные части слова. (Окончание, основа, корень, приставка, суффикс)

-С помощью каких частей можно образовать новое слово? (Приставка и суффикс)

- На какие группы можно разделить приставки, чтобы их можно было легко запомнить? (На приставки, оканчивающиеся гласной буквой, на приставки, оканчивающиеся согласной буквой).

3. Выявление затруднения: в чем сложность нового материала, что именно создает проблему, поиск противоречия

Слайд 1

- Посмотрите на экран. Образуйте с помощью приставок существительные с корнем –езд-.

выезд съезд

переезд объезд

проезд въезд

Слайд 2

- Как вы думаете, почему, образованные вами слова, записаны в два столбика? (Одни слова с ъ, другие без него)

- С помощью приставки –под- какое слово можно образовать? (Подъезд)

- А с помощью приставки -за-? (Заезд).

-В какой столбик мне надо записать эти слова? (Подъезд в столбик с ъ, заезд в столбик без ъ)

4. Разработка проекта, плана по выходу их создавшегося затруднения, рассмотрения множества вариантов, поиск оптимального решения.

-Итак, что мы должны с вами сегодня научиться определять? Попробуйте сформулировать тему и цель нашего урока. (ъ знак. Будем учиться писать в словах Ъ.)

-Какую работу вы предложили бы, чтобы научиться умению писать разделительный ъ? (Предложения детей: работа в паре или по группам, упражнения на применения правил правописания, задания на умение выделять в словах разделительный Ъ и т.д.)

5. Реализация выбранного плана по разрешению затруднения. Это главный этап урока, на котором и происходит "открытие" нового знания.

Слайд 3

РАБОТА В ПАРАХ.

Слайд 4

- Я предлагаю вам сейчас поработать в парах. Напомните мне правила работы в парах. (Будьте терпимы, доброжелательны, уважайте чужое мнение)

- Вы, работая в парах, должны будете провести небольшое исследование. Проявить внимание, наблюдательность.

- У вас на столах лежат карточки со словами. Разберите эти слова по составу (выделить корень и приставку).

объявил заявил

разъединил соединил

сююлил заюлил

сьёжился поёжился

-Скажите, где же в слове пишется разделительный ъ.

- Ваши выводы? (ъ пишется после приставки, оканчивающейся на согласную перед гласной)

Слайд 5

- Почему его назвали разделительным? (Разделяет согласную в приставке от гласной в корне)

- Посмотрите, перед какими гласными написан ъ? (е, ё, ю, я)

6. Первичное закрепление нового знания.

- Составим схему к нашему открытию.

Слайд 6

-Расскажите правило по схеме. (Разделительный ъ знак пишется после приставки, оканчивающейся на согласную перед гласными е, ё, ю, я)

Сравните с правилом, которое вы видите в учебнике на стр.135

-Совпадает? (Совпадает)

–Молодцы!

-Так куда запишем наши слова ПОДЪЕЗД, ЗАЕЗД? Слайд 7

Физкультминутка (хором поют и танцуют под новогоднюю песню «Вперед 4 шага»)

7. Самостоятельная работа и проверка по эталону.

1.Давайте ещё поработаем в парах.

Я раздам карточки со словами, а вы найдите лишнее слово.

А) Съедобный, подъёмный, пояснительный, разъярённый

Б) Въезжать, выехать, прояснить, появиться

В) Спрыгнул, надрезал, отбил, объявил

Г) Объявление, обедки, подъехал, пояснил

2. Минутка отдыха по глазным тренажёрам. Слайд 8

-Кто может назвать знак, который нарисовали глазами? (Знак бесконечности)

8. Включение в систему знаний и умений.

- Выразите одним словом, в котором будет новая орфограмма. Придумайте с данным словом словосочетание.

-Запишем с комментированием.

1) Растолковать, сделать понятным (объяснить - объяснить урок)

2) Неисправность, недостаток (изъян - изъян в фигуре)

3) Сжаться, скорчиться (съжаться - съжаться от холода)

-С одним из словосочетаний придумайте предложение. (у доски работает ученик под занавеской).

-Запишите.

-Разберите по членам и дайте характеристику предложению. (Зайчата под кустом съжились от холода. Предложение повествовательное, невосклицательное, нераспространённое, простое)

Слайд 9

9. Рефлексия, включающая в себя и рефлексия учебной деятельности, и самоанализ, и рефлексия чувств и эмоций.

-Какую цель перед собой ставили? (Научиться писать слова с разделительным ъ)

-Достигли её? (Достигли)

-Когда пишется разделительный ъ? (Разделительный ъ знак пишется после приставки, оканчивающейся на согласную, перед гласными е, ё, ю, я)

- Кто доволен своей работой?

-Что не получилось?

Слайд 10

-Оцените свою деятельность на уроке.

(Я всё понял, но у меня есть ещё вопросы.

Я всё понял, могу объяснить по схеме.

Я все понял, могу объяснить по схеме, могу объяснить другим)

Домашнее задание (по выбору обучающихся)

1 группа- с.135 упр. 265

2 группа- с.135 упр. 267

3 группа - составить 3 предложения со словами, содержащими ъ.

Итог

- В начале урока я говорила, что всё у вас получится и делилась с вами своим хорошим настроением.

-Какое настроение у вас сейчас? (отличное)

-Тепло в руках осталось? (Да)

-Подойдите ко мне, давайте соединим тепло наших рук.

-Смотрите, какой большой, добрый шар у нас получился, так и хочется поделиться со всеми.

-Подойдите к гостям и поделитесь с ними, пусть у них сегодня будет тоже прекрасное настроение и тепло ваших рук будет согревать их.