Дипломная работа на тему: « Орфографическая зоркость на уроках русского языка в начальных классах»

**Содержание**

**Введение**………………………………………………………………………….3

**Глава I. Теоретические основы исследования** ….………….5

1.1. Сущность орфографии и ее основные принципы………………………......5

1.2. Понятие об орфограмме. Типы орфограмм…………………………………12

1.3. Виды работ по орфографии………………………………………………….19

1.4. Формирование орфографической зоркости у учащихся в 3 классе……..34

**Глава II. Методические основы исследования**…………….49

2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку в аспекте исследуемой проблемы………………………………………………………………………….49

2.2. Система работы по формированию орфографической зоркости у учащихся…………………………………………………………………………..54

2.3.Анализ результатов экспериментальной работы………………………….69

**Заключение**…………………………………………………………..............73

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**………………………………………………………75

**Введение**

Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед начальной школой, принадлежит изучению родного языка.

В современной школе главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников - формирование орфографической зоркости. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых в 3 - 4 классах.

Такое качество грамотности вызывает тревогу у учителей, родителей и, наконец, у общественности. Поэтому ученые (психологи, методисты), учителя ищут причины такого явления (низкой орфографической грамотности), чтобы принять действенные меры по улучшению положения в этой составной части обучения.

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение видеть орфограммы.

Актуальность этой темы заключается в том, что первые шаги на пути познания родного языка всегда самые сложные. От того, как будут сформированы азы орфографической грамотности на начальном этапе обучения, во многом зависит дальнейшее успешное обучение любой школьной дисциплине. В практике начальной школы используются разные пособия. Следовательно, нужно понимать не только общие подходы к вопросам обучения орфографии, но и учитывать специфику каждой системы, программы, учебника.

**Объект исследования:** процесс обучения русскому языку младших школьников, направленный на повышение орфографической грамотности.

**Предмет исследования:** формирование орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе.

**Цель работы**: выявить эффективные способы формирования орфографической грамотности и создать систему орфографических упражнений для ее выработки.

**Гипотеза исследования:** если в практической работе над орфографической зоркостью в начальной школе систематически применять комплекс упражнений, то повышение орфографической грамотности будет проходить успешнее.

**Задачи исследования:**

1.Изучить литературу по исследуемой проблеме.

2. Определить методическую обеспеченность обучения орфографии, проанализировав программу по русскому языку и учебные пособия для учащихся начальных классов;

3. Разработать систему формирования орфографической зоркости и проверить эффективность предложенной методики посредством экспериментальной работы в школе.

**Глава I. Теоретическое обоснование проблемы развития орфографической зоркости**

**1.1.Сущность орфографии и ее принципы.**

Поиск эффективных способов обучения орфографии учащихся начальных классов является одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка. Именно в начальной школе закладываются основы правильного, орфографически грамотного письма.

Развернутое определение орфографии дает В. Ф. Иванова «Орфография - это: 1) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты; 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, дик­тантов и далее печатных изданий); 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)».

Сфера орфографии - это написания, где перед пишущим стоит задача выбора буквы для обозначения того или иного звука, которая соответствовала бы принятой в обществе норме правописания.

Русская орфография — это система правил написания слов. Она состоит из пяти основных разделов:

1) передача буквами фонемного состава слов;

2) слитные, раздельные и дефисные (полуслитные) написания слов и их частей;

3) употребление прописных и строчных букв;

4) перенос части слова с одной строки на другую;

5) графические сокращения слов.

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

Теория русской орфографии начала создаваться в середине 18 в., ее основоположники – В. К. Тредиаковский и М. В.Ломоносов. В дальнейшем нормы русской орфографии получили отражение в трудах А.А. Барсова, Н.И.Греча, А.Х.Востокова, Ф.И. Буслаева, И.И.Давыдова, Я.К.Грота. Работы Я.К. Грота имели огромное значение. Его «Русское правописание», вышедшее в 1885г. выдержало более 20 изданий и сыграло известную роль в унификации правописания.

Значительной вехой в развитии истории русской орфографии являются труды известных языковедов: А.А. Шахматова, Ф.Ф. Фортунатова, А.И. Соболевского, Ф.Е. Корша, А.И. Бодуэн де Куртенэ, Р.И.ванесова, В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, Н.М. Шанского, Л.В. Щербы и др.

В отечественной науке в учении о фонеме и ведущем принципе орфографии сложилось два направления так называемое, ленинградское или щербовское (Л.В. Щерба, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, А.Н. Гвоздев, Ю.С. Маслов, Л.Л. Буланин, В.Ф. Иванова) и московское (Р.И. Аванесов, П.С. Кузнецов, В.Н. Сидоров, А.А. Реформатский, Л.Ю. Максимов, М.В. Панов). Сторонники Ленинградской и Московской фонологических школ в определении самого понятия фонемы как минимальной звуковой единицы языка придерживаются одной точки зрения. Принципиальное расхождение между ними касается ведущего принципа орфографии.

Орфографические принципы - это руководящие идеи выбора букв носителем языка там, где звук (фонема) может быть обозначен вариативно. В сильных позициях звуки (фонемы) обозначаются каждый своей буквой, пишущий не решает орфографических задач. Исключение составляет обозначение гласных после шипящих и ц, что имеет свое фонологическое, морфологическое и историческое обоснование.  При своем возникновении любое звуковое письмо бывает фонетическим, то есть буквы пишутся непосредственно по произношению. По мере развития языка произношение слов меняется быстрее, чем написание. Возникший разрыв между устной и письменной формами речи либо ликвидируется, либо, что бывает чаще, закрепляется, причем в этом случае возникают иные закономерности в соотношении между звуком и буквой, которые возводятся в ранг закона. Так устанавливаются принципы правописания.

У лингвистов нет единого мнения о количестве принципов русской орфографии и их наименовании. А.М. Гвоздев, Л.Р. Зиндер, В.В. Иванов, В.Ф.Иванова считают, что русское правописание построено на трех принципах: морфологическом, фонетическом и традиционном. Ю.С.Маслов называет пять орфографических принципов: морфологический, фонетический (фонематический), символико-морфологический (грамматический), дифференцированный и традиционный (исторический).

Как теоретическая основа правописания морфологический принцип был провозглашен в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова (1755 г.) и окончательно утвержден Российской Академией в выпущенной ею грамматике (1802г.). Правописание, строящееся на морфологическом принципе, внешне расходится с произношением, но не резко и лишь в определенных морфологических звеньях речи: на стыке морфем, в абсолютном конце слов для согласных и внутри морфем для гласных.

Морфологическое правописание является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом по возможности единообразную передачу этих частей на письме. Название принципа - морфологический - связано с единообразной передачей морфем. Все морфемы имеют определенное значение. Несмотря на разное произношение одних и тех же морфем, мы пишем их единообразно. В русском письме значимая часть слова имеет единый графический образ, благодаря чему достигается быстрое понимание и осмысление текста. В лингвистической литературе морфологический принцип получил не одно определение. Л.В. Щерба употреблял названия «этимологический» и «словопроизводственный» как синонимичные, имея в виду морфологические написания с соблюдением графического единообразия морфем. В.А. Богородицкий использует как синоним к термину «морфологический» название «принцип аналогий», поскольку при написаниях такого рода определенным образом используется аналогия (вода как воды). Ю.С. Маслов считает название «морфематический» более точным, хотя приводит еще одно – «этимолого-морфологический». При этом автор выделяет, что «суть его состоит в стремлении подчеркнуть единство морфемы, несколько сгладив на письме (в пределах, допускаемых графикой) реальное варьирование ее экспонента. В.В.Иванов, называя основным принципом русской орфографии морфологический, поскольку все значимые части слова, повторяющиеся в разных словах и формах, пишутся всегда одинаково, независимо от того, как они произносятся, дает ему определение «фонемный» или «морфофонематический», понимая под этим принцип передачи на письме фонемного состава морфем.

Прослеживая чередование звуков-фонем в составе морфемы, то есть фонемное различие вариантов (аллоформов) одной и той же морфемы, а также образование фонемных рядов и случаи пересечения фонемных рядов, В.Ф. Иванова дает следующее определение: «Морфологический принцип - это такой принцип обозначения позиционно чередующихся фонем, при котором со­храняется графическое единообразие морфемы; для достижения этой цели  фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются буквами, которые адекватны фонемам сильных позиций».

Впоследствии Л.Р. Зиндер заменит термин «морфологический» термином «морфематический», считая, что он более ясен по своей внутренней форме. Морфематический принцип требует, чтобы для отражения на письме тождества морфемы ее фонемный состав передавался на письме по более сильной фонетической позиции.

Морфематическим называет этот принцип орфографии и Л. Б. Селезнева. Под термином «морфологический» следует понимать единообразную передачу одних и тех же морфем на письме, несмотря на разное произношение. Таким образом, морфологический принцип орфографии состоит в требовании единообразного написания одних и тех же морфем. Этот принцип осуществляется в тех случаях, когда одна и та же морфема в разных словах или формах одного слова имеет разный фонемный состав.

Сохранение на письме графического единства одних и тех же морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) там, где это возможно, является характерной чертой русской орфографии. Единообразие написаний значимых частей слов достигается тем, что в русском письме не отражаются позиционные чередования гласных и согласных фонем.

Морфологический принцип сложился исторически, мы продолжаем писать те же буквы, которые когда-то писали в соответствии с произношением. Однако это не просто дань традиции, существуют причины сохранения на письме тех букв, которые раньше писались по произношению. Морфологический тип написания является следствием осознания «родственности» определенных корней, приставок, суффиксов, окончаний. Носители языка пишут слова в зависимости от понимания их состава. Изменения звукового (фонемного) состава морфем, вызываемые различными позициями составляющих ее звуков (фонем), не разрушают единства морфемы, а именно ее значения и осознанности этого значения пишущим. Морфема остается в его сознании определенной смысловой единицей, отсюда — стихийное не осознанное стремление не изменять ее написание, если это в произносительном отношении возможно.

Нарушают морфологический принцип орфографии некоторые отступления и написания, отвечающие фонетическому принципу. Фонетический принцип орфографии традиционно понимается как такой, при котором следующие друг за другом цепочки звуков в словоформах обозначаются на основе прямой связи звук-буква, без учета каких-либо критериев. Коротко этот принцип определяется девизом: «Пиши, как слышишь». Фонетический принцип обоснован В.К.Тредиаковским в 1748 году как основной в русском правописании. Важным является вопрос, какие звуки и с какой детализацией следует обозначать при фонетическом принципе. В практическом письме, отмечает В.Ф. Иванова, и при фонетическом принципе правописания могут и должны обозначаться только фонемы. Фонетический принцип правописания с появлением понятия и термина «фонема» можно было бы назвать фонемным принципом правописания,  но поскольку в современной лингвистической литературе этот термин используется в другом смысле, удобнее оставить его прежнее наименование.

В науке фонетический принцип также получил не одно определение. Бодуэн де Куртенэ называл такой способ письма фонемографией. «Фонемография» обозначает односторонний, исключительно фонетический способ письма, при котором не принимается во внимание распадение предложений на синтагмы или синтаксические элементы и слова - на морфемы, т.е. морфологические элементы. Название «фонематический», а не «фонетический» используют Ю.С. Маслов, Л.Р. Зиндер, Л.Б. Селезнев. При этом Ю.С. Маслов отмечает, что фонетический принцип орфографии в практическом письме вообще вряд ли возможен. Ведь такое письмо (в отличие от фонетической транскрипции) не имеет знаков для обязательного варианта фонем, поскольку эти варианты нормально не осознаются носителями языка.

Написание слов *кум, трюм, соль, дым, пурга*, в которых все буквы употреблены в прямом соответствии с произношением, но по законам русской графики, Ю.С. Маслов считает вне компетенции фонетического принципа, поскольку «на данных местах просто не могут стоять никакие другие буквы, так что здесь орфографии не из чего выбирать». Другое дело написание слова *карман, здесь* и др., где принципиально возможен выбор, поскольку здесь графически допустимы и написания «корман», «сдесь», «здезь».

В.Ф. Иванова дает следующее определение: «Фонетический принцип - это такой принцип обозначения фонем, когда фонемы слабых позиций, с которыми чередуются фонемы сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам слабых позиций на основе прямой связи «фонема - адекватная ей буква». Как отмечает автор, в сферу фонетического принципа попадает и обозначение некоторых фонем сильных позиций. Это обозначение ударного гласного [о] после шипящих, что связано с «переходом» [э] в [о] и особенностью буквенного ряда в ё-о, например: *галчонок, шапчонка* и др.. В. Ф. Иванова называет фонетический принцип антагонистом морфологического   принципа. Орфограммы, пишущиеся по фонетическому принципу, могут, если это будет сочтено целесообразным, писаться по морфологическому принципу: именно поэтому их принято считать нарушениями морфологического принципа.

Фонетический принцип заключается в том, что буква обозначает не фонему, а звук, выступающий в слабой позиции. Фонетический принцип орфографии обычно проявляется при передаче на письме фонетических чередований в одной и той же морфеме (по фонематическому принципу фонетические чередования на письме не передаются). Так, в приставке *раз- /рас- /роз- /рос- фонема /о/*. Но под ударением, когда произносится [о], пишется о: *розвальни, розыск, россыпь*, а без ударения, когда произносится [а], пишется а; *развал, разыскивать, рассыпать*.

Традиционный принцип в русском правописании - это такой, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях, обозначаются одной из ряда букв, возможных для обозначения данной фонемы. Фонологически же возможны буквы, адекватные фонемам, возглавляющим фонемные ряды морфологической системы языка, в которые могла бы входить та или иная подлежащая обозначению фонема слабой позиции. Традиционный принцип - это как бы намеченный к осуществлению морфологический принцип, однако не имеющий возможности в него перейти. Поскольку при обозначении фонем слабых позиций на основе традиционного принципа фонемные противопоставления в словоформах не нарушены, то этот принцип можно было бы назвать фонемно-традиционным, как считает В.Ф.Иванова. Традиционный принцип русской орфографии заключается в том, что употребляется написание, закрепленное традицией. Традиционные написания надо запоминать. Традиционный принцип орфографии выступает не только в тех случаях, когда фонема не может быть поставлена в сильную позицию, но и тогда, когда существует чередование фонем в сильной позиции одной и той же морфемы. Например*, зарево — зори* — в безударном положении здесь тоже гиперфонема: з(о\а)ря. Выбор ***а*** или ***о*** в словах заря, зоревать определяется традицией. Гласные в корне *клон-/ клан*- могут быть ударными: *клонится, кланяться.* Выбор буквы ***о*** для безударных случаев основан на традиции: *склонить, наклонение.* Традиционные написания могут соответствовать этимологии слова. Так, в словах *собака, товар, сапог* сохраняется древнейшее, этимологически верное написание. Слова *завтрак, калач* также пишутся в соответствии с традиционным принципом.

Орфография русского языка сложна. В своде «Правила русской - орфографии и пунктуации» свыше 420 правил, кроме того, правописание нескольких тысяч слов не подчиняется ни одному из них.

Реальная грамотность населения и культура речи в обществе в решающей степени зависят от того, как поставлено обучение русскому языку в общеобразовательных учреждениях всех типов и видов, начиная с начальной школы.

**1.2. Понятие об орфограмме. Типы орфограмм.**

Для удобства работы по правописанию необходимо выделить практическую, конкретную единицу. Основной орфографической единицей служит орфограмма.

Орфограмма — это написание, которое не устанавливается на слух.

Есть несколько определений орфограммы. Обобщая их, выде­ляют следующие признаки орфограммы.

* написание, требующее проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);
* наличие не менее двух возможных вариантов написания, лишь один из которых правильный.

Состав русских орфограмм следующий:

1) орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами:

а) на месте слабых позиций звуков,

б) отдельные случаи обозначения звуков в сильных позициях;

2) орфограммы, не связанные с обозначением звукового со­става морфем:

а) прописная буква,

б) слитно-раздельные написания,

в) перенос,

г) сокращения слов.

Следует различать теоретические и практические орфограммы. Теоретической считается такая орфограмма, которая может привести к ошибке, но на самом деле никогда не приводит к ней (*бегут — бегуд*).

Для проверки каждой орфограммы пишущий обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. В этом случае говорят, что имеет место орфографическое действие. В орфографическом действии выделяются две ступени:

1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);

2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижение сознаваемой цели. Для совершения орфографического действия необходимо определенное пространство, называемое орфографическим полем. В пределах этого пространства осуществляется орфографическое действие, т.е. проверка орфограммы. Например:

1) для проверки буквы у в слове *чужой* достаточно сочетания *чу*, т.е. минимальное орфографическое поле - две буквы *чу*, которые являются традиционным написанием;

2) при проверке безударного гласного в корне слова *весна* минимальное пространство, необходимое для проверки (орфографическое поле), — это корень -*весн*- в слове *весна* и проверочном *вёсны*;

3) при проверке безударного гласного в личном окончании глагола *тает* в предложении: *Быстро тает снег.* необходимое поле для проверки — словосочетание *снег тает*, которое позволяет определить лицо и число глагола и, опираясь на спряжение, установить окончание;

4) при проверке заглавной буквы в слове *орёл* необходимым орфографическим полем является все предложение: *Мы едем на экскурсию в Орёл*, так как без этого непонятно, о чем идет речь.

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

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

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

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

3) морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Обычно принято считать, что главный признак орфограммы - это несовпадение буквы и звука, написания и произношения. Но этот признак срабатывает лишь в тех случаях, когда учащиеся слышат слово и одновременно видят его буквенное изображение (при списывании, при анализе написанного). В процессе письма под диктовку данный признак не срабатывает, т.е. младший школьник не может по всех случаях обнаружить несовпадения звука и буквы.

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

а) гласные о - а, и - е;

б) пары звонких и глухих согласных б - п, г - к, в - ф и т.д.;

в) сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу;

г) сочетания стн, сн, здн, зн (непроизносимые согласные);

д) сочетания нч, нщ, чк, чн;

е) согласные буквы б, г, в, д, з, ж на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки [п],[к],[ф],[т],[с],[ш];

ж) буквы я, е, ю, ё, обозначающие два звука.

В памяти детей накапливается набор тех звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые могут представлять собой орфограммы и привести к ошибке. Такие «опасные» сочетания запоминаются учащимися уже в период обучения грамоте.

Третий опознавательный признак орфограмм - это морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретиться в приставке, какие - в корне, какие — в окончании или на стыке морфем. Так, школьник знает из практики, что в приставке *под*- вообще ничего проверять не нужно, достаточно только убедиться, что это приставка (например, в словах *подставка, подвёз*), так как приставки *пад*- или *пот-* в русском языке нет.

На основе опознавательных  признаков орфограмм у учащихся формируются алгоритмы  орфографических действий. Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм - это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха. Работа над второй группой опознавательных признаков в большей степени направлена на запоминание. В процессе этой работы у детей развивается внимание, своего рода бдительность в отношении орфограмм. Работая над третьей группой опознавательных признаков орфограмм, учащиеся подготавливаются к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е. в решении орфографических задач.

Описанные три группы опознавательных признаков можно считать общими для большинства орфограмм. Но кроме общих опознавательных признаков каждый тип орфограмм имеет еще и частные признаки, присущие только одному типу, иногда - группе сходных орфограмм.

Приведем характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Название орфограммы | Опознавательные признаки (общие и частные) |
| 1 | Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые) | а) отсутствие ударения;  б) гласные а, о, и, е;  в) место в слове |
| 2 | Звонкие и глухие согласные | а) парные согласные б—п, г—к, в—ф, д—т, з—с, ж—ш;  б) место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным) |
| 3 | Непроизносимые со­гласные | а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.;  б) место в слове |
| 4 | Разделительный ь | наличие звука [i] после мягкого со­гласного, наличие гласных я, е, ю, ё |
| 5 | Разделительный ъ | а) наличие звука [i] после согласного, на­личие гласных букв е, я, ю, ё (гласных звуков [э], [а], [у], [о] после [i]);  б) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня |
| 6 | Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок | а) наличие звукосочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой;  б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению |
| 7 | Заглавная буква в именах собственных | а) место в слове: первая буква;  б) значение слова: название или имя |
| 8 | Заглавная буква в начале предложения | а) место в слове: первая буква;  б) место в предложении: первое слово |
| 9 | Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу | наличие в слове сочетаний |
| 10 | ь на конце имен существительных после шипящих | а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж;  б) часть речи: имя существительное;  в) род: мужской или женский |
| 11 | Безударные окончания имен существительных | а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е - и;  в) часть речи: имя существительное |
| 12 | Правописание окончаний имен прилагательных -ого, -его | а) наличие такого сочетания; б) их место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное |
| 13 | Правописание безудар­ных личных окончаний глаголов | а) часть речи: глагол;  б) место: в окончании слова;  в) наличие знакомых окончаний ут - ют, ат - ят, отсутствие ударения; г) время глагола: настоящее или будущее |

Для успешного освоения способа проверки орфограммы опре­деленного типа надо знать:

1) природу данного орфографического явления, т.е. принцип, которому оно подчиняется;

2) орфографическое поле, необходимое для проверки;

3) опознавательные признаки данной орфограммы;

4) умения, необходимые для проверки орфограммы данного типа.

Кроме написанных 13 опознавательных признаков наиболее употребительных орфограмм могут быть выделены следующие: двойные согласные; разрыв слова для переноса со строки на строку; проверка двух безударных гласных в одном корне; правописание гласных и согласных в предлогах и приставках; окончание имен прилагательных в винительном и творительном падежах женского рода –ую, -юю, ою, ею; не с глаголами; правописание местоимений с предлогом; правописание глаголов в прошедшем времени. Таким образом, для успешного освоения способа проверки орфограммы определенного типа надо знать: природу данного орфографического явления, его принцип и основу проверки; опознавательные признаки данной орфограммы и возможности учащихся каждого класса по использованию этих опознавательных признаков; умения, необходимые учащимся каждого класса для успешной проверки орфограмм данного типа.

В целом, система правильного письма в начальных классах характеризуется постоянным переходом от изображения звуков речи точно соответствующим им буквам – к соотнесению буквенного состава со звуковым составом и выявление несоответствий – к нахождению орфограмм, определению их типов, к запоминанию слов, к простейшим способам проверки, к решению орфографических задач по грамматической и словообразовательной основе.

**1.3. Виды работ по орфографии.**

Совершенствование орфографической грамотности учащихся - одна из важных задач, стоящих перед учителями. В русском письме главным разделом, который определяет ведущий принцип орфографии, является передача буквами фонемного состава слов. Именно к этому разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах.

Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач:

1. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма. Ввести в практику письменной речи младших школьников особый способ письма -письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Ребенок должен действо­вать по принципу «знаю букву - пишу, не знаю - пропускаю, оставляю сигнал опасности».

2. Познакомить школьников с орфографическим словарем, заложить основы правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос.

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп (виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т. е. решение орфографической задачи, однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить вопрос о ее конкретном написании. Значит, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Не умение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка.

Орфография и ребенок младшего возраста. Орфография и интерес младшего школьника к изучению русского языка. Орфография и качественные результаты обучения детей правилам правописания. Как «соединить» одно с другим? Как соединить науку о законах русской орфографии с детьми 7- 10 лет так, чтобы это «соединение» было оптимальным не только для науки, но и для ребенка?

К.Г. Житомирский в своей книге о правописании, вышедшей в Москве в 1915 году, показал свое отношение не к самой русской орфографии, а к орфографии в школе того времени. « На специальное обучение орфографии в низшей школе ухлопывается почти все время обучения» - писал К. Г. Житомирский. Каждый учитель нашего XXI века может согласиться с этим утверждением XX века. Любой практикующий учитель не раз сталкивался в своей работе с бесконечными ошибками своих учеников. Это всегда обидно, досадно, порой опускаются руки. К тому же из года в год мы все чувствуем, что грамотность наших воспитанников неумолимо падает.

Абсолютного и окончательного ответа на эти вопросы мы, наверное не получим никогда , но это вовсе не означает, что поиски следует прекратить. Наоборот, сейчас они актуальны как никогда ранее. Свидетельство тому –появление довольно большого количества книг о русской орфографии, и методике ее преподавания, как в средней, так и в начальной школе. Кстати, если со взрослыми, давно закончившими школу людьми, доведется разговориться о русском языке, то первое, что всплывает в памяти взрослого человека – это именно правила. Русский язык – значит правила. Никакой другой ассоциации термин « русский язык», увы, не вызывает. Сами себя по отношению к правилам взрослые делят на два «вида»:

«Правила никогда не учил, но пишу правильно».

«Правила помню наизусть, но пишу с ошибками».

Важно все изученные ребенком орфографические правила объединить в его сознании более или менее в определенные группы, в соответствии с логикой языка, с законами самой русской орфографии. Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи и которые применяют на уроках русского языка.

1. Увидеть орфограмму в слове.
2. Определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило.
3. Определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы.
4. Определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т. е. составить алгоритм задачи.
5. Решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму.
6. Написать слова в соответствии с решением задачи и сделать самопроверку.

В более обобщенном виде эти этапы представляются так: в орфографическом действии выделяют две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограмм) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). Каждому хорошо известна ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, ученики достаточно успешно справляются с заданием «вставить пропущенные буквы», но допускают ошибки на тоже правило в собственном тексте. Объяснить эту ситуацию не трудно: чтобы вставить букву, нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно написать слово в своем тексте, им нужно сначала поставить эту задачу; т.е. найти орфограмму. Поэтому главная задача учителя – научить видеть орфограмму, научить думать при письме.

Для быстрого и безошибочного применения правил необходимо еще одно условие: надо, чтобы дети владели приемами умственной работы. Если ученик смог открыть для себя прием умственной работы, который соответствует правилу или же группе правил, он сможет применять это правило успешно. Однако открыть такие приемы самостоятельно могут не все, некоторым надо помочь. Можно предложить детям игру в «составление инструкций» из двух или трех действий для объяснения орфограммы. Такая работа помогает ученику усваивать правила более осознанно и прочно, а применять их более уверен­но и успешно. Например, постановка знаков препинания в конце предложения:

*1. Прочитай предложение. О ком, о чем в нем говорится?*

*2. Как произносится предложение?*

*3. Какой знак нужно поставить в конце предложения?*

Алгоритмы-памятки. Они помогают учащимся развить навык самопроверки, например:

*Проверь!*

*1. Не пропустил ли ты букву?*

*2. Правильно ли ты написал безударные гласные, парные согласные, непроверяемые согласные?*

*3. Не уверен - спроси у учителя!*

Или вот такая памятка, которая помогает детям правильно написать слова в предложении:

*1. С какой буквы пишу слово?*

*2. Есть ли в слове приставка? Как приставки пишутся со словами?*

*3. Есть ли в слове другие орфограммы? Какие? Назови.*

Игровые моменты, которые привлекают внимание детей к данной орфограмме и создают условия для мотивации учения.

Например:

1) Игра «Третий лишний». Вычеркни лишние слова.

*Лес, лестница, лесничий. Смешной, смешать, смешить.*

2) Игра «Назови ошибку». Выдели слова, обозначающие предметы.

*Кукла, дом, море, вышла, ученик. Парта, солнце, железный, дверь, моряк.*

3) Найди «опасное место». (Учитель произносит слова, а дети, как только услышат звук, которому при письме нельзя «доверять», хлопают в ладоши.)

*Зуб, папа, лес, мягкий, поле, зима. Сосна, стол, парта, лесной, ком.*

Данная работа представляет собой не всеобъемлющее описание процесса формирования орфографической зоркости младших школьников, а лишь один из его методов.

На уроках русского языка в начальной школе для этих целей применяется несколько методик. Назовем некоторые:

1. письмо под диктовку,
2. определение орфограмм на слух и выделение их в тексте;
3. списывание текста и выделение орфограммы;
4. исправление деформированного текста (текста с ошибками);
5. письмо текста с допуском ошибок в местах орфограмм;
6. классификация слов в соответствии с орфограммами;
7. выбор слов из текста с заданной орфограммой;
8. постановка пропущенных букв в места орфограмм.

Причем здесь важно отметить, что это умение полезно в том случае. Если оно развито на уровне чутья. А не существует в виде развернутого способа определения орфограммы. Любому учителю известны дети, знающие способ работы с орфограммой (знающие правило), но допускающие большое количество ошибок. Они могут, например, поставить ударение, затем выделить корень слова, определить слабую позицию гласного, определить в какой части слова находится, выбрать соответствующий способ проверки, выполнить его и, наконец, правильно написать букву. Только это не навык и не зоркость. При письме им их знание не помогает.

Мы считаем более эффективным другое упражнение: поиск орфограмм в «чистом» тексте. Следуя по пути индивидуализации учебного процесса, одним из важнейших условий которого считаем выбор, на разных этапах работы в предмете мы предлагаем ребенку всевозможные карточки с заданиями для индивидуальной работы. Одних детей привлекает сама форма материала, других - содержание текстов, а третьих - облегченность, загруженность текстов или виды заданий. Работа с карточками по выбору позволяет учителю видеть проявление индивидуальных особенностей и стилей детей, индивидуально учитывать объем работы, дает возможность целенаправленно отрабатывать тот материал, который необходим конкретному ученику.

Специально ставилась задача отбора текстов для карточек. Принципы подбора следующие:

* Мнемонический характер текста. Это значит, что материал не только впрямую, но и на подсознательном уровне способствовал усвоению орфограмм. Он может быть насыщен родственными словами, может быть словами-антонимами или словами из одного семантического поля (например, для правописания гласного в названиях птиц : *воробьи, вороны, сороки, соловьи*, текст о том, как эти птицы покупали очки и теперь они «в очках» - О-О).
* Тексты должны быть привлекательны по содержанию. Это могут быть тексты юмористического плана, истории о правописании, тематика, интересная детям данного возраста (о животных, космосе и др.), тематика интересная детям данного класса.

Такое разнообразие в выборе карточек с заданиями необходимо для создания условия включения в работу как можно большего числа детей с самыми разными способами реагирования на учебный материал. Однако все эти виды карточек имеют существенный недостаток. Они требуют непосредственного участия учителя в работе ученика. Выполнив задание, ребенок вынужден ждать, когда учитель проверит и оценит. Иначе смысл в чем? Но этот этап почти всегда отдален по времени, да к тому же, в силу возрастных особенностей психологически ребенок относится к первой части работы с карточкой как к самодостаточной. Он был поглощен интересным для него делом и, выполнив его, испытывает полное удовлетворение. Он даже может избегать проверки и оценивания. Сделанные в такой момент с чужой стороны, они действует разрушающе. Особенно это заметно учителю, когда дети получают свои рабочие тетради после проверки. Они, открыв тетрадь, реагируют на наличие отметки, на наличие записи, но почти не обращают внимания на их содержание.

Карточки позволяют преодолеть эту трудность, а также они позволяют: развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами;  самостоятельно проверить результат работы;  видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия;  если же ребенок не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность «подглядеть» их.

На короткое время, приложив проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки-самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся детей. Для детей, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки...

Формирование орфографической зоркости на основе морфологического принципа не предполагает обсуждения, почему пишется так, а не иначе. Аргумент один: «Есть такое правило!» Например: в русском языке есть приставка "с" - приставки "з" не бывает. Почему так, а не иначе, не поясняется. Вывод: теория правописания, которая предполагает выбор между устной и письменной формами русского языка по формуле Буква-Звук, затрудняет решение целого ряда орфографических задач и тем самым, на наш взгляд, не способствует формированию орфографической зоркости. Обозначение на письме звуков сильных позиций фонем проходит две ступени: от звука, представляющего фонему в сильной позиции, к букве. Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, мы проходим три ступени: от звука слабой позиции к нахождению фонемы сильной позиции, а от нее - к букве (по правилам, установленным для сильных позиций).

Возьмем три ведущих правила нашей орфографии. Первое - безударные гласные обозначаются той же букой, что и под ударением в той же части слова. Второе правило – «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными. Третье правило - мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердыми согласными или на конце слова. Все эти три правила по сути своей идентичны: они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции. Самое ценное, на наш взгляд, то, что показать младшему школьнику в самом общем виде основной закон русского письма можно еще до того, как он научится членить слова по составу и начнет изучать грамматику.

Следующий плюс в пользу фонематического принципа заключается в том, что у школьника возникают необходимые мотивы для изучения правил в ситуации «орфографического затруднения» .Например, прежде чем начать работу над правилом правописания безударных падежных окончаний имен существительных, я задаю ребятам вопрос: как узнать, какой буквой обозначить безударный гласный звук [и]? Например: *на сту[л’и] и от пу[л’и]*.К этому времени всеобщий способ решения орфографических задач учащимся уже известен, остается проверить его действие на данной конкретной орфограмме: *на сту[л’и]* - II склонение - *на столЕ*, значит - *на стулЕ*, но *от пу[л’и]* - III склонение - *от ржИ*, значит - *от пулИ*. Таким образом, ребята приходят к выводу, что по звучанию однозначно установить букву в безударном падежном окончании невозможно. Отсюда видно, уважаемые коллеги, что мы имеем большие возможности для создания у детей необходимой учебной мотивации в формировании орфографической зоркости, при этом не только ставили перед ними орфографические задачи, но и фонематический подход вооружил их общим способом их решения. Действительно, если проанализируем вместе с вами действия, которые выполняются, руководствуясь тремя важнейшими правилами правописания, то увидим, что они представляют собой последовательность одних и тех же операций:

1) выделение орфограммы (нахождение звука в слабой позиции);

2) выяснение, в какой части слова находится данная орфограмма;

3) подбор других слов, имеющих в своем составе ту же морфему;

4) выделение среди подобранных слогов того, в котором нужный звук находится в сильной позиции;

5) обозначение звука в слабой позиции той же буквой, которой обозначается звук в сильной позиции.

Конечно, этот алгоритм решения орфографических задач регулирует написание не всех абсолютно орфограмм, т.к. общеизвестно, что в русском языке есть написания, противоречащие основному принципу, однако все эти отступления, по подсчетам ученых, составляют не более 5% написаний. Кроме того, все они не входят в состав базовых орфографических навыков, которые должны быть сформированы в начальном звене. Зато, опираясь на основной закон правописания, ученики всегда и в среднем, и в старшем звене будут иметь точку отсчета, позволяющую определять место каждой орфограммы в системе правописания и анализировать данный способ решения орфографической задачи.

В связи с тем, что ошибки на безударную гласную связаны не столько  с незнанием правила, сколько неумением практически разобраться в звуковом составе слова, на самых первых ступенях обучения стараюсь развивать у учащихся внимание к слого-звуковой структуре слова, к соответствию (несоответствию) буквы звукам, развиваю языковое чутье и фонематический слух. Для этого использую звуковой анализ слова, который проводится в следующем порядке.

Например, предлагаю детям построить для слова "*лента"* звуковой домик, поместив каждый звук в свою комнату.

Учитель. Скажите слово «ЛЕНТА» хором и послушайте его.

Дети. [Л'Энта]

Учитель. Назовите ударный слог.

Дети. [Л'Эн]

Учитель. Произнесите слово по слогам.

Дети. [Л'ЭН - ТА]

Учитель. А теперь давайте построим звуковой домик для слова "*лента*". Выделите первый звук в слове.

Дети. [л'л'л'л'энта]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Дети. Это звук [Л']; он согласный, мягкий, звонкий.

Учитель. Как обозначим этот звук? Покажите.

(Дети показывают зеленый квадрат, учитель выставляет на наборное полотно такой же).

Учитель. Вот в этой комнате и будет жить [Л']. Протяните второй звук этого слова. Дети. [лэээн - та]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его. Дети. Звук [Э] - гласный, ударный. Учитель. Как мы его обозначим? (Дети показывают красный квадрат).

Учитель. Прочитайте, что получилось? Какие звуки слились и образовали слияние?

Дети. [Л'] и [Э]

Учитель. Назовите это слияние.

Дети. [Л'Э]

Учитель. Звукам скучно стало жить каждому в отдельной комнате, и некоторые из них стали объединяться и жить вместе. Покажите, какую картинку из двух комнат мы построим этим звукам.

При введении понятия «слияние» появилась реальная возможность продемонстрировать ученикам, что два звука именно «сливаются», происходит «проникновение» одного в другой. С этой целью при объяснении детям структуры слога (С/Г) к карточке, символизирующей согласный звук (с диагональной прорезью), придвигаем справа другую карточку - красного цвета, символизирующую гласный звук; карточки сближались, и на глазах учеников красный квадрат вдвигался в прорезь левого квадрата.

Модель «слияния» (СГ) приобретает вид квадрата, образованного из двух треугольников.

В чем преимущество этой модели?

1. На протяжении всего периода обучения детей грамоте сохраняется единообразное обозначение любого звука в виде квадрата.

2. Появилась возможность показать ученикам, а затем предоставить им возможность самим осмысленно конструировать модель «слияния» (в виде двух треугольников, получившихся при частичном совмещении двух квадратов), символизирующую проникновение одного звука в другой, наслоение их артикуляций.

Учитель. Протяните третий звук этого слова.

Дети. [ЛЭН - н - Н - ТА ]

Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Дети. Звук [Н] - согласный, твердый, звонкий.

Учитель. Как мы его обозначим ? (Дети показывают синий квадрат).

Учитель. Протяните четвертый звук этого слова. Дети. [Л ' ЭН - Т - Т - ТА] Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Дети. Звук [Т] – согласный, твердый, глухой.

Учитель. Как обозначим этот звук ? Покажите. (Дети показывают синий квадрат).

Учитель. Протяните пятый звук в полном слове. Дети. [Л ' ЭНТА - А - А] Учитель. Назовите и охарактеризуйте его.

Дети. Звук [А] - гласный, безударный.

Учитель. Как мы его обозначим? (Дети показывают красный квадрат).

Учитель. Прочитайте, что получилось. Какие звуки слились и образовали слияние? Дети. [Т] и [А]

Учитель. Покажите, какую квартиру из двух комнат мы построим этим звукам.

Покажите, какой домик для слова «*лента*» получился. Покажите границы слогов.

Учитель. А теперь проверим, получилось ли слово. Прочитайте его по схеме.

Дети. [Л’ ЭНТА]

Учитель. Молодцы! Хороший домик мы построили.

Постоянно на уроках применяю звуковой анализ как специальный тип упражнений со слого-звуковой структурой слова, используя графические схемы-модели. Вот несколько видов упражнений:

1. Игра "Кто больше придумает слов?"

Дается схема. Нужно подобрать соответствующие ей слова

1. Определите, какое из названных слов записано:

СОК, ЗНАК, ЛОСЬ, СЕЛ

1. Игра «Рассели своих друзей» (на наборном полотне в виде домика выставляются схемы слов). Дети отгадывают, кто в домике живет.

[i ош], [за i ыц], [мґ эдвґ этґ]

4) Какие буквы обозначают два звука? (Ноет, поест, поезд, льют).

5) Выпишите слова, которые начинаются с гласных.

(Аист, белка, иволга, попугай, страус, антилопа, ежи).

1. Проговорите слово с ударением, как слышите; про говорите, как пишете.

При изучении темы: «Гласные звуки и буквы, их обозначения» выполняем с детьми следующие упражнения:

1. Назовите гласные звуки. Сколько гласных букв? Запишите их.

2. Я называю гласные и согласные звуки, а вы произнесите их. Покажите букву, обозначающую гласный звук, с помощью круга.

3. Запишите буквы, обозначающие два звука.

4. Сколько гласных звуков в слове "КАТЯ"? Назовите их. Какими буквами их надо обозначить на письме?

5. Произношу слияние (слово), а вы обозначьте на письме только гласные, которые входят в него.

6. Сравните слияние «ТА – ТЯ».

7. Какое слияние получится, если произнести звук [Л] и звук [А].

В каждом случае ученик, прежде чем выполнить упражнение, произносит звук, слияние или слово, заданное учителем.

Во 2-м, 3-м, 4-ом классах проводим фонетико-орфографический разбор. Ученики рассуждают так:

слово "вырубка". В нем есть три слога [вы - руп - кь], [выыы] - первый слог ударный;

в -[в] - согласный, твердый, звонкий (парный), перед гласным - в сильной позиции, обозначается буквой «вэ»;

ы - [ы] - гласный, под ударением - в сильной позиции, можно писать букву «ы»;

р - [р] - согласный, твердый, звонкий, перед гласным - в сильной позиции, обозначается буквой «эр»;

у - [у] - гласный, без ударения - в слабой позиции, но не «опасный» - не О, А, Э, И, пишу «у»;

б - [п]?- согласный, твердый, глухой, перед парным глухим согласным [к] - в слабой позиции, он может быть обозначен буквами П и Б, поэтому ставлю «?» (это орфограмма);

к - [к] – согласный, твердый, глухой, перед гласным - позиция сильная, пишу букву «ка»;

? [а] ? - гласный, безударный - позиция слабая, сразу писать нельзя, ставлю «?» (это орфограмма).

Ищу буквы - орфограммы.

Первая - в корне. Ищу однокоренное слово, чтобы согласный в этом слове оказался перед гласным (или перед л, м, н, р, в) / рубить, рублю/. Значит, нужно писать букву «бэ».

Вторая орфограмма - в окончании. Слово «вырубка» - существительное 1-го склонения, подставляю слово 1-го склонения с ударным окончанием - *рук а, (лис а, стран а ).* Следовательно, нужно писать букву «а».

Для повышения грамотности используют прием списывания, который разработан группой психологов под руководством В.В. Репкина и П.С. Жедека. Для того чтобы данная работа принесла желаемый результат, во-первых, она должна проводиться ежедневно, желательно на протяжении всей начальной школы, во-вторых, должен жестко соблюдаться сам алгоритм письма, так как каждый шаг имеет определенную смысловую нагрузку и не может быть выкинут из списка. Только полное воспроизведение алгоритма гарантирует успех.

В классе алгоритм списывания составляется с детьми коллективно и размещается рядом с доской. Каждый ученик получает дополнительно карточку, на которой записан весь порядок действия при списывании.

*Памятка.*

*1.Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.*

*2.Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.*

*3.Выдели орфограммы в списываемом тексте.*

*4. Прочитай предложение так, как оно написано.*

*5.Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.*

*6.Пиши, диктуя себе так, как проговорил последние два раза.*

*7.Проверь написанное:*

*а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;*

*б) подчеркни орфограммы в написанном;*

*в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.*

***Диктант с постукиванием.***

Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносит слово с орфограммой. Это постукивание заставляет ученика думать.

***Выборочный диктант.***

Проводим на уроках выборочный диктант, когда дети по заданию учителя отбирают для записи соответствующие определенному заданию части текста. Выборочный диктант в сравнении с другими видами диктовки ценен тем, что он исключает возможность механической записи, позволяет давать очень сконцентрировано насыщенный изучаемыми орфограммами материал, способствует лучшему восприятию и запоминанию написания слов.

Особое место в ряду диктантов занимают самодиктанты, взаимодиктанты и графические диктанты.

***Самодиктант*** – это вид диктанта, при котором:

1. Текст перед записью зрительно воспринимается детьми, их внимание фиксируется на изучаемой орфограмме, ученики объясняют условия выбора слов с данной орфограммой, по окончании подобной работы ученики диктуют себе по памяти текст, а затем сверяют свою запись с образцом;

2. Проводится домашняя подготовка: нахождение и выписывание в рабочую тетрадь из изучаемого на уроках чтения художественного произведения 3 – 5 слов с данной орфограммой. После выписывания искомых слов с орфограммой проводится графическое обозначение условий ее выбора, подбор (при необходимости) проверочных слов к данным, затем – самоподготовка и сравнение своей записи с исходной.

***Взаимодиктант*** проводится после подготовки, описанной для самодиктанта:

1. В парах с взаимопроверкой при использовании образца;

2. Одним из учащихся, который диктует классу отобранные им дома из книги для чтения слова; после записи происходит комментирование записанного несколькими учениками (их число соответствует количеству записанных слов), далее работы сдаются на проверку учителю.

**1.4..Формирование орфографической зоркости**

Орфографическая зоркость – умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях, которые предназначены для записи или уже записаны, орфограммы, а также быстро определить их типы. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая развитость являются одной из главных причин допускаемых учащимися ошибок. Орфографическая зоркость опирается и на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных диктантов, разных видов списывания. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть все буквы в слове.

Старая проблема: дети как будто знают правило, приводят примеры слов и предложений, иллюстрирующие правило, выполняют правильно упражнения, но в диктантах нарушают эти правила, а при самостоятельной работе не умеют орфографически правильно оформлять свои мысли. Правила в учебниках русского языка предстают перед школьниками хаотичным набором разрозненных предписаний. И главное, что требуется от ребенка в традиционном подходе, - это запомнить множество правил, а далее - еще большее число исключений.

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, а в какой позиции он стоит. Буква – фонема – звук. Что их объединяет? Привычная формула: буква означает звук. Все здесь на первый взгляд кажется верным. Но на самом деле это не так. На самом деле буква в русском языке обозначает вовсе не звук, а фонему. Таков закон русской орфографии. Это не модное изобретение ученых, а закономерность русского языка. Буква означает фонему. Только так. Если бы буква в русском языке обозначала звук, мы бы писали «*дуп*», и «*сава»*. Случаи типа «*дом*» и «*сон*» лишь свидетельствуют о счастливом совпадении фонемы и звука. Фонема живет в определенной позиции и в определенной морфеме. И то, и другое нельзя обойти при освоении орфографии в начальных классах. Обычно младший школьник думает, что проверять надо только тогда, когда звук и буква на конце слова расходятся, например, слово *« лев*» проверять надо, а слово «*жираф*» нет, потому что второе пишется так, как слышится. «Ушная работа» вместо работы головой. Русская орфография не фонетическая, а фонематическая. Проверка нужна в обоих случаях.

Обострению орфографической зоркости способствует прием «Секрет письма зеленой пастой», с помощью которого дети оформляют письменные работы в тетрадях: как только появляется правило – начинает работать зеленая паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зеленый свет «зажигается» в тетрадях учеников.

Возможны психологические причины неразвитости орфографической зоркости: низкий уровень развития произвольности внимания, несформированность приёмов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу), низкий уровень объёма и распределения внимания, низкий уровень развития кратковременной памяти.

В наших учебниках для начальной школы нет термина, фонема; вместо него используется привычный и понятный малышу термин «звук» . Для того чтобы ребенок освоил законы орфографии как систему правил, обязательно вводится термин « позиция». Сам термин нужно вводить во втором классе, однако подготовка к освоению понятия «позиция» как положение ( место) звука в слове в окружении соседей – других звуков – начинает вводиться с первого класса. Само слово позиция для ребенка не является трудным: он легко соотносит его со словом поза, вспоминает позиции, например в балете. Другое дело – сильная и слабая позиция. Это именно те понятия, которые способны сыграть объединяющую роль изучения орфографических правил в начальной школе.

Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок учеников. Поэтому ребенок должен видеть слабую позицию – ведь именно здесь требуется проверка. В сильной позиции проверять нечего – фонемы там прекрасно различаются, не смешиваются. Слово позиция помогает избежать многих описательных, длинных определений. Таких как : «ошибкоопасное место» или «место, где можно допустить ошибку».

Представление о лингвистической позиции ( без терминов) формируется у младшего школьника на основе семантики прилагательных сильных и слабых.

Задание: Сильный и слабый.

Сравни кота и маленького котенка. Кто сильный? Кто слабый?

Сравни выделенные гласные буквы в словах кОт и кОтенок.

Гласные буквы одинаковые.

Гласные буквы разные.

Помоги слабому!

В слове кОт гласный под ударением – сильный.

В слове кОтенок гласный безударный – слабый.

Ударная буква О в слове «кот» под ударением помогает правильно написать безударную букву в слове «котенок».

Когда ребенок сравнивает слабого котенка и сильного кота – он осваивает нечто иное, как сильную и слабую позицию фонемы и сам фонематический принцип русской орфографии: переводит слабую позицию в сильную. Безударную гласную в корне слова *котенок* проверяет сильной позицией – ударным гласным в корне *кот.*

Во втором классе вводится термин « позиция», «сильная позиция», « слабая позиция» применительно к орфограммам в корне слова. Например: в слове ё*ж* звук [ш] стоит на конце слова – в слабой позиции. В слове *ежи* звук [ж] стоит перед гласным - в сильной позиции. Буква ***и*** в слове ежи помогает написать букву ***ж*** в слове ё*ж.* *Ежи* проверочное слово.

У разных, казалось бы, правил (проверяемые безударные гласные, парные глухие и звонкие согласные) дети обнаруживают сходство: буква обозначает то, что в сильной позиции (фонему). Проверка – общая для обоих правил: слабую позицию проверяют сильной.

В третьем классе понятие сильной и слабой позиции переносится, во-первых, на другие орфографические правила, подчиняющиеся основному фонематическому принципу русской орфографии: правописанию парных звонких и глухих согласных перед шумными согласными, правописание непроизносимых согласных ; во-вторых, связывается с морфемной структурой слова: корнем, приставкой, суффиксом и окончанием.

НАПРИМЕР:

Поставь ударение. *Подпись – п.дпиши; запись – з.пиши; пропись – пр.пиши*.

Как пишутся гласные под ударением и без ударения?

Одинаково.

По-разному.

Объяснение.

Гласные в приставке можно проверять ударением как в корне. Это одна орфограмма.

ЗАДАНИЕ. Найти слова с приставкой.

*С . рвал лопух. Сорванный или сорвала*?

*П . слал письмо. Посланный или послала*?

*П .рвал рубашку. Порванный или порвал?*

Ученику важно понимать какие правила орфографии «дружат» с корнем, какие с приставкой или суффиксом, а какие с окончанием. Такие «семейные союзы» позволяют объединить многие, на первый взгляд, разнородные правила. Но еще важнее объединить правила по общности их принципиальной сущности – по принадлежности к основному фонематическому принципу орфографии. Это не обозначает теоретического объединения правил, а понимания детей общей для всех правил операции проверки: от буквы- загадки к букве-отгадке и все в порядке! От слабой позиции к сильной и ошибка исчезнет.

Для того, чтобы ученик мог научиться сам находить и в последующем применять правила, составляется памятка, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм. Эта памятка называется «Какие буквы нельзя писать на слух». Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками». Овладение этим умением означает избавление ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если он не знает, какую писать. Овладеть письмом с пропусками непросто. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций.

Исходным моментом решения любой задачи, в том числе орфографиче­ской, является постановка вопроса «Что надо узнать?».

Навык нахождения орфограмм необходимо специально формировать. Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, учащимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах.

Учащиеся сами на слух выделяют орфограммы в слове.

Во 2-м классе выделяются три главные опасности - обозначение на письме:

* безударного гласного звука;
* парного согласного по глухости-звонкости;
* звука, которого нет.

Возьмем безударный гласный в корне слова. Младшие школьники уже знают, что безударный гласный звук при письме может обозначаться разными буквами. Но правильная для слова - только одна. Ее нужно выбрать. Выберешь не ту - допустишь ошибку. Если гласный стоит в сильной позиции, то буква орфограммой не является. В этом случае смело можно писать букву. Пример: *дай, стол.*

Но в русском языке много слов с безударными гласными. Пример: *лицо.*

Поскольку на первоначальном этапе дети не знают правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

1) определяю ударный слог;

2) записываю слово с пропуском;

3) делаю выбор (вписываю букву зеленой пастой): л. цо - л-цо.

Здесь есть выбор букв — значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки - орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости-звонкости, то они не представляют опасности при письме, если стоят:

1) перед гласными (сады);

2) перед непарными звонкими [л], [л'], [м], [м], [н], [н'], [р], [р'], [и] (степной);

3) перед [в], [в'] .

В этих случаях парные согласные стоят в сильной позиции. Пишем не сомневаясь. А вот орфограммами буквы являются в следующих случаях:

1) на конце слов (гриб, дуб);

2) перед другими согласными, кроме непарных звонких и [в], [в']. Здесь парные стоят в слабой позиции:

Ла..ки

Рабочая схема — та же:

1) определяю ударный слог;

2) пропускаю орфограмму;

3) выбираю букву.

В этот период обучения важно, чтобы дети видели все имеющиеся в слове орфограммы. Если знаешь ответ - пиши, нет - оставляй пропуск или делай выбор букв. Так я провожу работу на первоначальном этапе знакомства с безударными гласными и парными согласными.

Далее ведется работу с однокоренными словами. Вместе с детьми делается вы­вод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней. На этом этапе работы учащиеся четко уясняют: чтобы решить орфо­графическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого надо применить правило. Детям даются способы проверки для каждой части речи. Прежде чем подобрать способ проверки, дети должны определить, к какой группе относится слово, а потом выбрать нужное правило.

1. Если слово называет предмет, нужно:

— изменить проверяемое слово:

*ед. ч. - мн. ч. (доска — доски) кто? что? (ед. ч., мн. ч.) (в волнах — волны) много кого? чего? (кружка — кружек};*

- подобрать к нему однокоренное слово (бегун ~ бег).

2. Если слово называет действие, можно применить следующие способы проверки:

- изменить проверяемое слово по вопросам:

что (с)делает? (плясал — пляшет)

что (с)делать? (бежать — сбегать);

— подобрать однокоренное слово, ко­торое отвечает на вопрос что? (насо­рил - сор).

3. Если слово называет признак, нужно:

- изменить слово по вопросам:

каков? (узкий — узок);

— подобрать однокоренное слово (крепкий - крепенький).

Изучив все способы проверки, учащиеся легко ориентируются в нахож­дении проверочных слов. Особое внимание уделяю значению слова. От зна­чения слова — к правильной букве. Если формировать у детей привычку за­думываться над каждым словом, над его значением, то это повышает их грамотность. Пример:

храбрец — от слова храбрый,

кофейник — от слова кофе,

писатель — от слова пишет

(а пт\_нец - от слова птенчик или птица?).

Даю задания с ловушками:

п\_ляны - пыль,

т\_щить (сумки) - тощий,

сл\_зает с дерева — слезы,

обл\_зать ложку — лез.

Дети высказывают свои точки зрения, объясняют, доказывают. Верно определили значение слова ошибки не будет.

Далее дети знакомятся с непроизносимыми согласными. Тема звучит так: «Выбор букв для опасных сочетаний звуков». Вот эти опасные сочетания: [сн] [зн] [ств] [рц] [сн'] [зн] [нц] (*чудесный, звёздный, здравствуй. грустный, солнце, сердце)*. До сознания детей доводится, что непроизносимый звук может быть только в тех словах, где есть опасные сочетания. Чтобы узнать, надо писать букву или нет, надо воспользоваться одним из способов проверки корней и подобрать проверочное слово. Если в проверочном слове появился непроизносимый согласный звук - надо писать букву, если не появился - значит, и буквы в этом слове быть не должно.

Пример: чудесный

1) обозначает признак предмета,

2) каков? (чудесен).

Когда изучены главные опасности письма и все правила проверки орфограмм, то нельзя оставлять «окошки» в корнях слов. Это считается ошибкой. Конечно, при такой организации работы на выполнение заданий уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка определять орфограммы алгоритм выполнения постепенно совершенствуется, Надо понять, что смысл русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А орфография - это строгая наука, и не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Приведем примеры упражнений, необходимых для формирования орфографической зоркости:

1) Ежедневно заниматься звуковым анализом, независимо от количества читающих детей в классе, постоянно показывать образец анализа звучащего слова (аксиома – что в опыте ребёнка нет, надо дать этому образец), использовать способ протяжного интонирования звука в целом слове: с-с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-р, на первом этапе предъявлять готовую модель для самоконтроля, приём трансформации (если закрою первую букву, какое слово получиться?), при звуковом анализе ребёнка не торопить, не делать за него. Класс в это время может работать в паре со своими модельками, подбор слов к звуковым моделям, использовать задания ловушки (сколько звуков в слове *два*?; какое слово длиннее: *час или минута*?; мне кажется, что все звуки в слове *вата* мягкие?

2) Игровые приёмы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху.

«Найди опасное место».

Учитель произносит слова, а дети должны хлопнуть в ладошки, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять. Но прежде они вспоминают, как его найти. Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то существует и «опасное место».

«Светофор».

Ученики должны показать красный сигнал светофора или зажечь красный огонёк, как только найдут «опасное место».

«Зажги маячок»

Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются «опасные места»

3) Самый распространенный вид упражнения по русскому языку – «Вставьте пропущенную букву». На наш взгляд, малополезный способ работы в плане развития орфографической зоркости и формирования навыка грамотного письма. Основная работа здесь уже выполнена, «зоркость» кем-то уже проявлена, т.е., место, где может быть допущена ошибка, найдено и подсказано. При такой работе овладение орфографической зоркостью возможно лишь на уровне непроизвольного (а часто и специального) запоминания слов с орфограммами. А ведь пишущему следует самому обнаруживать места орфограмм. Умение это делать - и есть орфографическая зоркость.

Мы считаем более эффективным другое упражнение: поиск орфограмм в «чистом» тексте. Предлагаемые карточки позволяют преодолеть эту трудность, а также они позволяют:

* развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами;
* самостоятельно проверить результат работы;
* видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия;
* если же ребенок не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность «подглядеть» их. На короткое время приложив проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки-самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся детей. Для детей, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки.

Карточка состоит из текста, в котором следует выделить слова с заданной орфограммой и ключа. Карточка-ключ - это карточка без текста. Но с вырезанными окошками на местах, соответствующих словам с орфограммами. Они-то и обнаруживаются при наложении ключа на текст.

Для работы по формированию орфографической зоркости на втором этапе тексты составляются так, чтобы с ними можно было работать по поводу разных орфограмм. В этом случае к одной карточке-тексту прилагается две - три проверочных карточки.

1. Орфографическое чтение.

Необходимо, начиная с начальной школы, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Автором разработана система тренировки орфографической зоркости.

Если ежедневно на каждом уроке (математике, русскому языке, чтении, природоведении) отводить по 5-7 минут для орфографического чтения, это принесет хороший результат (задачи, правила, специально подобранные тексты, столбики слов, словосочетаний, в парах, по памятке, по упражнению и т.д.)

1. Комментированное письмо с указанием орфограмм.

При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Комментирование — это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму.

6) Письмо с проговариванием

Письмо с проговариванием обеспечивает большой объем написанного, аккуратность, красивое письмо, практически полное отсутствие ошибок. Письмо с проговариванием объединяет весь класс, постепенно все ребята начинают работать в хорошем темпе. Вначале проговаривать может учитель, затем сильные ученики, потом в работу включаются и средние, и слабые учащиеся. Проговаривание – своего рода предупреждение ошибок. И если ученик вдруг проговорил слово с ошибкой, то класс и учитель вовремя предотвратят беду, т.е. не дадут зафиксировать эту ошибку на письме.

1. Зрительный диктант

Считаю весьма эффективным средством повышения орфографической грамотности учащихся зрительный диктант, цель которого – предупреждение ошибок. На доске записывается несколько предложений или текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются (можно провести орфографическое чтение всех предложений). Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрыть глаза и написать). Текст на время закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова. В случае необходимости текст открывается снова. Класс настроен написать текст без ошибок. Попутно оттачивая зрительную память. Но если вдруг ученик засомневается в написании какого-то слова, то он все равно имеет право поставить точку на месте сомнительной буквы.

1. Диктант « Проверяю себя»

Выполняя этот диктант, учащиеся могут спрашивать у учителя, как пишется то или иное слово. Но беда в том, что на первых порах слабые ученики ничего не спрашивают и допускают при этом большое количество ошибок, - это негативная сторона диктанта «Проверяю себя». Поэтому важно как можно раньше вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм. Первое и главное достоинство диктанта «Проверяю себя» состоит в том, что дети начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, мы им даем возможность писать без ошибок, предупреждать их. Этот диктант позволяет писать часто и много, а ошибок делать мало или не делать вовсе: орфографический навык совершенствуется и укрепляется.

1. Специально организованное списывание.

Во время обучающего диктанта, творческой работы (изложения, сочинения) учащимся дано право пропускать орфограммы, которые вызывают сомнения. При этом они карандашом делают пометки на полях в виде вопроса на той строке, где допущен пропуск. Учитель в ходе работы помогает разрешить эти вопросы. Такой пропуск способствует становлению орфографической зоркости у ученика, помогает внимательно относиться к слову, учит детей сомневаться, чего обычно не хватает ученикам. А еще Аристотель говорил: "Сомнение - начало поиска истины". Действительно, появилось сомнение - будет найдена истина.

Специально организованное списывание, как и письмо с пропуском букв, - эффективный прием формирования орфографической зоркости.

Г.В. Репкина экспериментально обосновала необходимость списывания смысловыми единицами (предложениями или его законченными по смыслу частями), разработала приемы, обеспечивающие активный орфографический анализ текста путем выделения в нем орфограмм. Специальное внимание Г.В. Репкина уделила организации контрольной операции при списывании.

Алгоритм списывания, составленный с учетом всех названных требований, опробован нами. Операции, которые входят в действие списывания, направленного на активную орфографическую проработку копируемого текста с целью формирования навыков безошибочного письма, следующие:

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его. Эта операция нужна для того, чтобы исключить возможность механического списывания текста. Так как предложения, с которых начинается обучение, невелики (3-5 слов), в качестве «смыслового куска» выступает целое предложение. Позже в качестве смысловой части выступает словосочетание или часть предложения, но в любом случае ученик вначале прочитает предложение, для того чтобы было понятно содержание списываемого. Чтение предложения на этом этапе осуществляется по нормам орфоэпии: «читаем так, как говорим».

2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли.

Повторяя предложение, не глядя в текст, ребенок развивает память, учится запоминать осмысленно.

3. Выдели орфограммы в списываемом тексте. По рекомендации психологов и методистов этот этап иначе называется активным орфографическим анализом текста.

Для успешного воспитания орфографической зоркости, с помощью специально организованного списывания, приучаем детей опираться на наиболее общие признаки орфограмм. Дети учатся выделять все орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами.

4. Прочитай предложение так, как оно написано: как будешь себе диктовать во время письма. Данный этап относится уже к решению орфографических задач. Правда, решение это осуществляется своеобразно. Оно достигается чисто практически: путем приведения к полному соответствию зрительного и слухового образа слова. Орфографически проговаривая слово, ученик запоминает его написание, а так как списывание осуществляется «смысловыми кусками», то и запоминание происходит не механически, а осмысленно.

5. Повтори предложение так, как будешь его писать. Выполняя этот пункт плана, ученик готовится к тому, чтобы правильно продиктовать себе во время письма. Повторное, по памяти проговаривание закрепляет в памяти буквенный образ слова, воссозданный в его орфографическом произнесении.

6. Пиши, диктуя себе так, как проговаривал последние два раза. Готовя детей к самостоятельному списыванию, следим за тем, чтобы учащиеся действительно диктовали себе во время письма. При этом возникает в классе шумок.

7. Проверь написанное:

а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;

б) подчеркни орфограммы в написанном;

в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Чтобы ученик действительно проверял написанное, он должен знать, как это делать, т.е. отчетливо представлять ту систему операций, с помощью которой можно осуществить проверку. Требуя от ученика подчеркнуть орфограммы в написанном, мы даем ему ориентиры на то, что особенно нужно сравнить в написанном и исходном тексте.

В данном алгоритме указано не только то, что надо делать, но и зачем.

Чтобы дети не теряли время на поиски списываемого слова в учебнике, они пользуются полоской бумаги (лучше желтого, зеленого цветов), которую кладут вдоль строчки, списываемой из упражнения. Дети читают слово по слогам и так же по слогам, проговаривая, записывают, затем читают по слогам следующее слово и т.д. (до конца упражнения).

**Глава II . Методические основы исследования**

**2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку в аспекте исследуемой проблемы**

Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии, методике. Главное внимание учителя должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении тех знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами. Уровень грамотности учащихся средней школы - одна из острейших проблем народного образования. Орфографическая грамотность - это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Культура речи - это «одежда мысли», по которой обычно сразу (и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека.

Учителя и методисты настойчиво ищут причины безграмотности, чтобы принять меры по их устранению, но успехи в этой области пока скромны. Можно отметить ряд положительных факторов, т.е. факторов, порождавших надежду на улучшение результата в обучении правописанию.

Во-первых, упорядочены и расширены словарики непроверяемых слов по классам, прочно вошел в школьную программу “Орфографический словарь” П.А. Грушникова.

Во-вторых, уточнены «Нормы оценки знаний и умений учащихся», введено разграничение грубых и негрубых ошибок, введена оценка речи - словаря, синтаксиса, текста, введено понятие «речевые ошибки».

В-третьих, в программах стали формулироваться умения, которыми должны овладеть школьники, включая умения по правописанию.

В-четвертых, в учебниках, в частности в учебнике «Русский язык» («К тайнам нашего языка») М.С. Соловейчик введены рассуждения по грамматике и орфографии, памятки (в сущности алгоритмы), уменьшено количество образцов выполнения упражнений, что свидетельствует о повышении уровня логической работы учащихся, их самостоятельности, уровне их познавательной активности. На уроках стали больше писать - примерно 2/3 нормы диктанта для соответствующего класса. Получило широкое распространение комментирование, проводимое учащимися самостоятельно; в школьную практику все больше проникает понятие «орфограмма»; учителя стали больше работать над формированием орфографической зоркости у учащихся.

Русский язык среди школьных дисциплин имеет первостепенное значение, поскольку является не только предметом изучения системы знаний, на основе которых формируются практически важные умения и навыки, но и важнейшим средством познания других наук.

Содержание о построение курса русского языка определяется программой. Действующие программы по русскому языку для начальной школы ориентированы на приобретение первоначальных сведений по всем разделам науки о языке. В настоящее время преподавание русского языка в начальной школе ведется по программе средней общеобразовательной школы. Русский язык. 1-4 класс.

Формирование орфографической грамотности учащихся программа предусматривает по следующим направлениям:

Звукобуквенные написания;

Слитно-раздельное написание;

Прописные, строчные написания.

На основе программы построены учебники «Русский язык» для первых-четвертых классов под редакцией М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко.

Орфографические правила по программе изучаются во втором – четвертом классах (связи с распределением учебного материала по фонетике и графики - 2 класс, словообразованию и морфологии – 3,4 класс). Прочному усвоению материала, как подчеркнуто в программе, способствует повторение, поэтому  значительное место отводится повторению тем, которые изучаются в несколько этапов. Учебники включают такое содержание, имеют такую структуру и такие задания, которые активизируют мыслительную деятельность, создают условия для раскрытия их творческих способностей. Сведения по орфографии в учебниках даны строго в соответствии с программой и предполагают большой объем теоретического материала и обучение правописанию на грамматической основе. Решающая роль в учебниках отводится теоретическим знаниям, а на их основе строятся орфографические упражнения. Упражнения строятся на таких принципах

* большой объем словарного материала;
* преобладание упражнений с грамматическими заданиями;
* большое количество вопросов, подготавливающие учеников к восприятия нового материала;
* при изложении материала широко применяется индукция;
* присутствие достаточного числа упражнений на подбор собственных примеров.

Учебники строятся с учетом единообразия требований к содержанию, структуре, подбору дидактического (языкового) материала, методам, приемам, формам его анализа и обобщения, системе учебных заданий, которые определяются дидактическими принципами и типическими свойствами методической системы обучения, направленного на общее развитие младших школьников. Особенности учебника обусловливают определенную организацию процесса обучения и педагогического руководства учебно-познавательной деятельностью школьников.

Главная функция учебника — это руководство всеми видами познавательной деятельности учащихся, развитие наблюдательности, мышления, практических действий, что отвечает основной цели развивающего обучения. При этом значительная роль отведена проблемному методу изложения знаний, проблемным заданиям. Знания не даются в готовом виде. Мысль ученика направлена на поиск, «добывание» знаний путем система­тических наблюдений за языковыми фактами, их сравнения и обобщения полученных выводов. Для методического аппарата учебников характерны: проблемность, вариантность, индивидуализация учебных заданий; наличие репродуктивных и творческих заданий; соединение в учебном материале рационального и эмоционального; предоставление учащимся максимума инициативы и самостоятельности в «добывании» знаний; направленность на самостоятельное установление связей между фактами и явлениями языка; применение учебных заданий разной степени сложности с организацией дозированной помощи для оптимального продвижения детей с различными потенциальными возможностями в учении и развитии.

Способы и методические приемы обучения русскому языку, соответствующие принципам развивающего обучения, во многом определяются учебником. Подчеркиваем еще раз исключительное значение приема сравнения, который способствует развитию учащихся, осмысленному усвоению ими знаний и формированию навыков.

В процессе изучения программного материала необходимо неуклонно добиваться осмысленного усвоения детьми грамматических знаний, так как это имеет большое значение для развития учащихся.

Задания учебника во многом рассчитаны на самостоятельное выполнение. Важно, чтобы каждый ученик обдумывал задание, пытался его выполнить, осознавал процесс выполнения и причины своих затруднений, ошибок.

Упражнения, подводящие к выводу, лучше выполнять коллективно. Для коллективной классной работы следует использовать и такие упражнения, в которых от детей требуется придумать слова или предложения в соответствии с грамматическим заданием. Например:

**Упражнение 43 (3 класс)**

*Реши орфографические задачи известными тебе способами и запиши слова. (действуй по памятке 4,5 – Как писать без ошибок? и Как письменно объяснять орфограммы корня?). Подумай, чем последние три слова отличаются от других.*

* *п.л.сатый, б.р.да, в.ч.реет, м.л.ко, к.л.есо, м.г.зин.*

**Упражнение 162 (3 класс)**

*Спиши, решая, где умеешь, орфографические задачи. В других местах оставь «окошки».*

* *В сухом ельнич?к. с мур.в?ин.й куч. взл.тел рябчик. А (п.) куч., как шар.ки, (п.) катились крошеч?ные р.бч.та. Они и летать ещё (не) умели.*

*По Н.Сладкову*

**Упражнение 207 (3 класс)**

*Узнаёшь, откуда строки? Спиши их, решая орфографические задачи. Помни, что ты умеешь решать не все орфографические задачи.*

* *Воротился ст.рик (ко) ст.рух.,*

*У ст.рух. нов.. корыт..*

**Упражнение 232 (3 класс)**

*Прочитай отрывок из рассказа Е. Чарушина. Представляешь ли ты себе картину?*

* *К.тёноч.к (за) мухой п.гнался, потом цв.ток лапой ударил. Схватил цв.ток, п.жевал и выплюнул. П.с.дел немного и вдруг тучу комаров (за) метил. По(д/т)пол(з/с) к ним, прыгнул, но (не) поймал.*

*Дай тексту название по теме и спиши его (Памятка 1,4). Устно объясняй решение орфографических задач.*

Большое внимание нужно уделять повторению пройденного материала. В учебниках нет разделов, специально посвященных повторению. Оно должно органически связываться с изучением нового материала. Работу над упражнениями следует организовывать так, чтобы шло сопоставление новых знаний с ранее изученными.

В дополнение к упражнениям учебника необходимо систематически проводить диктанты различных видов. Особое внимание следует уделять слуховым и зрительным диктантам при изучении орфографических правил.

Учебники содержат большое количество отрывков из художественных произведений. Очень важно использовать этот материал не только для грамматического анализа, но и для выявления выразительных средств языка и его эстетического воздействия на читателя.

**2.2. Система работы по формированию орфографической зоркости у учащихся.**

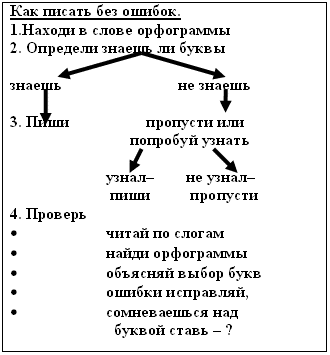
Главная проблема уроков русского языка – повышение грамотности наших учащихся. Поиски оптимальных путей обучения побудили изучить проблему о возможности применения в начальных классах алгоритмов при изучении орфографических правил. Грамотность учащихся приходит через умение ставить перед собой орфографические задачи и безошибочно их решать, то есть решать орфографическую задачу с помощью алгоритма.

Алгоритмизация в орфографии направлена на преодоление трудностей:

* совершенствование орфографической грамотности учащихся,
* повышение интереса к изучению русского языка,
* повышение качества знаний по русскому языку.

Существует множество таблиц – сводных правил, справочных материалов в методической литературе, всевозможных «подсказок», различных пособий по русскому языку. Задача учителя научить каждого школьника безошибочно применять правила русского языка.

В программе «Гармония» при работе с разными орфограммами часто на уроках применяются алгоритмы. Опыт их применения показал хорошие результаты. Наша задача – существенно повысить уровень грамотности ребят. Этому, помогают алгоритмы в энциклопедическом словаре написано: «Алгоритм – способ (программа) решения вычислительных и других задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат, однозначно определяемый исходными данными». Значит, алгоритм на уроке русского языка – это способ действия (развёрнутое предписание, схема), указывающий, что и в какой последовательности следует выполнить ученику, чтобы применить то или иное правило. Очень хорошо выручают алгоритмы при изучении разных тем на уроке. Например, при обучении списыванию текста дети знакомятся с алгоритмом:



Как видно, в приведённом алгоритме содержится несколько «шагов», позволяющих научить детей писать осознанно. Вначале это покажется слишком громоздким, но результат применения таких алгоритмов положительный: ошибки постепенно исчезают. Совсем простенькие алгоритмы, включающие в себя 1 – 2 шага дисциплинируют работу мысли ученика.  Вводить алгоритм на уроке, конечно, нужно после знакомства с правилом.

* Первый способ: дать готовый алгоритм целиком.
* Второй способ: постепенно, шаг за шагом.
* Третий способ: путём наводящих вопросов вывести учеников на составление алгоритма.

Мы считаем, что последний результативнее, поскольку он позволяет развивать логическое мышление, заставляет ученика думать, а не получать готовый продукт деятельности учителя. После введения алгоритма необходимо закрепление на многократном повторении действий. Здесь всё зависит от учителя, от приёмов его работы над закреплением темы. Вначале устная работа, затем письменные упражнения. Ученики начальных классов особенно любят заучивать зарифмованные правила, а это тоже своего рода алгоритмы. Хорошо их оформлять и в стихах, и схемой.

Ученики заводят тетради «Учебник для себя», оформляют их творчески, иллюстрируют рисунками, наклеивают картинки, записывают правила стихами. Например:

Гласные и согласные

В корне такие опасные!

Бывает, звук ясно слышится,

А буква другая пишется!

Чтоб не попасть впросак,

Всегда рассуждай вот так:

Алгоритм

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Как искать проверочные слова для корня?** | | |
| 1. **Объясни значение слова** с помощью однокоренного или подбери другое однокоренное слово. | | |
| 2. **Измени** проверяемое слово: | | |
| **Предмет**   * Ед.ч.––> мн.ч. * Кто? Что? * Много кого?   Чего? | **действие**   * Что сделает? * Что сделал?   Что сделаю? | **Признак**  Каков? |
| Если надо, выполняй два действия. | | |

Алгоритмы способствуют развитию у учащихся логического мышления, формированию навыков самоконтроля при решении орфографической задачи. Задача работы с алгоритмом – предупредить ошибку на начальном этапе работы по теме и не допускать повторения ее. В работе с алгоритмами на уроках русского языка, как средстве повышения грамотности учащихся, я использовала концепции современных методистов по алгоритмизации обучения. Выявила эффективность применения различных видов алгоритмов в работе над усвоением правил. Целенаправленная систематическая работа по применению на уроках алгоритмов дала положительные результаты. У учащихся повысилась орфографическая грамотность, интерес к изучению русского языка, а так же качество знаний по русскому языку, о чем свидетельствуют итоговые проверочные работы.

Результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи. Так каждому учителю хорошо знакома ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, учащиеся достаточно успешно справляются с заданием на вставку пропущенных букв, но допускают ошибки в часть собственном тексте. Объяснить эту ситуацию нетрудно, т.к. чтобы вставить букву, ученикам нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно написать слово в своём тексте, им нужно сначала поставить эту задачу, т.е. найти орфограмму. Вот почему умение быстро обнаружить орфограммы, именуемые орфографической зоркостью, считается важнейшим, базовым орфографическим умением. Как пишет М.Р. Львов, “отсутствие орфографической зоркости или её слабая сформированность, является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина ведёт на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма. В настоящее время работа учителя по орфографии идёт в основном стереотипно: дети сначала учат правило, затем упражняются. Но знать правило и свободно писать – вещи разные! Знание правила - это первый этап в формировании орфографического навыка, а различные виды упражнений позволяют закрепить правило. Второй этап, который чаще всего отсутствует на уроке, - это применение правила на практике на основе алгоритма. Одной из главных целей на данном этапе обучения – научить ребёнка безошибочно определять место орфограммы и решать орфографические задачи. Прежде всего, необходимо уже в 1 классе вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, ещё не владея орфографическими правилами, обнаруживать орфограммы. Самые значительные орфограммы русского языка, по заключению учёных, составляют орфограммы слабых позиций, к которым в первую очередь относятся безударные гласные в разных частях слова, согласные, парные по звонкости - глухости, стоящие на конце слов и перед другими согласными. С целью развития орфографической зоркости, умения выделять безударные гласные в словах, проверять их написание учащимся предлагаем следующие виды заданий:

1. Расставь ударение в словах, подчеркни безударные гласные (сосна, дома, столбы).
2. Подбери к данным словам слова с безударной гласной. Сравни написание ударных и безударных гласных (росы - р.. .са, горы - г.. .ра, страны - ...)
3. Найди в тексте слова с безударными гласными и объясни их написание.

На выработке этих умений важно сосредоточить пропедевтическую работу, т.е. получение определённого круга знаний на уроках обучения грамоте. Букварный период позволяет заложить основы для воспитания орфографической зоркости учащихся. Систематическая работа способствует развитию умственной деятельности обучающихся – учит их выполнять целый ряд мыслительных операций: наблюдение, сравнение, сопоставление, установление сходства и различия, – учит делать выводы и обобщения. Умение обнаруживать орфограмму связано с орфографической зоркостью. Она формируется в процессе выполнения разнообразных упражнений:

1. Письмо – орфографическое проговаривание.
2. Словарный диктант, связанный с запоминанием графического образа слова.
3. Обучающие диктанты – предупредительный, объяснительный.
4. Списывание, на основе проговаривания по слогам.
5. Комментированное письмо при помощи знаний правил правописания.
6. Письмо под диктовку с предварительной подготовкой развивает зрительную память, речь, мышление, представления, фонематический слух, внимание, интерес.
7. Письмо по памяти развивает память, речь, мышление, внимание.
8. Творческие работы требуют внимания, умения рассредоточить его и на составление предложений.

Детям предлагается памятка:

* 1. Составь рассказ.
  2. Выдели первое предложение. Вспомни три правила о предложении.
  3. Запиши, диктуя себе по слогам. Где нужно, подбери проверочные слова.
  4. Проверь по слогам каждое слово.
  5. Проверь, все ли нужные мысли ты записал.

Новизна предлагаемых подходов состоит в том, что все эти виды упражнений дают положительные результаты: при систематической тренировке умение видеть орфограмму автоматически и становится частью орфографического навыка.

Орфографическое проговаривание целесообразно при выполнении любых упражнений (особенно в 1 и 2 классе), в которых немало многосложных слов с изученными орфограммами. Орфографическое проговаривание характеризуется тем, что каждое слово произносится так, как пишется, и поэтому в “памяти” движений остаётся память движений речевого аппарата. Проговаривание не обосновывает, а лишь фиксирует, закрепляет написание слов, поэтому оно используется как упражнение, способствующее запоминанию. При самостоятельной записи учениками учитель продолжает направлять их внимание на проговаривание, а затем на перечитывание записанного слова по слогам. Так формируется первичный самоконтроль, который выражается в привычке диктовать себе по слогам и всегда проверять себя при письме.

Графическое выделение орфограмм (подчёркивание) возможно при выполнении всех письменных работ. Подчёркивание орфограмм имеет большое значение для выработки орфографической зоркости, так как дети постоянно тренируются в отыскании и объяснении орфограмм. Но вырабатывать этот навык трудно. Многие учащиеся с трудом находят орфограммы в тексте, а некоторые подчёркивают буквы без разбору, поэтому учителю нужно добиваться осознанной деятельности учащихся.

Сигнальные карточки желательно использовать в упражнении – это эффективное средство, которое включает в активную работу всех учеников класса и осуществляет индивидуальный подход в обучении, так как учитель сразу видит того ученика, кто ошибся, и быстро ему помогает.

Перфокарты так же развивают орфографическую зоркость учащихся. Ученику надо записать не всё слово, а только орфограммы. В результате у школьника появляется запись, которую учитель может проверить в считанные секунды.

Письмо по памяти проводится с целью закрепления правописания слов с различными орфограммами, заполнение которых основано на зрительном восприятии. Как орфографическое упражнение, оно ценно тем, что требует от учащихся тщательной подготовки. Они заучивают наизусть текст в несколько строк (стихотворный или прозаический), объясняют все орфограммы, знаки препинания, запоминают слова на ещё не изученные правила. Заранее подготовленный текст самостоятельно записывается учащимися. После записи проводится проверка: дети сличают текст с написанным на доске. Такой вид диктанта развивает орфографическую зоркость, умение видеть “опасные” места.

Орфографическая зоркость учащихся повысится, если в процессе формирования навыков грамотного письма в систему упражнений для их закрепления постоянно включать все виды диктантов: предупредительный, объяснительный, зрительный, слуховой, выборочный, которые способствуют развитию зрительной памяти, способствуют формированию навыков самоконтроля.

Зрительно-слуховой диктант отличается тем, что текст, предназначенный для записи, прочитывается самими учащимися. Учитель записывает его на доске. Ученики внимательно вчитываются в текст, всматриваются в орфограммы, распознают слова на изучаемое правило. Можно эти правила повторить при зрительной подготовке к записи текста. Текст закрывается. Затем учитель диктует. После записи учащиеся сами проверяют написанное. Зрительные диктанты особенно полезны при обучении правописанию слов не регулируемых правилами. Например:

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

Объяснительно-предупредительные диктанты применяются с целью закрепления полученных орфографических навыков. Методика его проведения состоит в том, что учитель читает текст по предложениям или предложение (1 класс). Вызванный ученик повторяет предложение и объясняет, как надо писать слова. Затем дети записывают в тетрадь. Слова и части слов, написание которых объяснялось, подчёркиваются. Можно записывать текст на доске одновременно с записью в тетрадях. Ценность этого диктанта в том, что учащиеся воспринимают текст на слух, выделяют трудные в орфографическом написании слова и решают, как нужно их писать. Этот вид диктанта лучше всего использовать на начальном этапе изучения правила. Например:

*Красив зимний наряд леса. В лесу журчат звонкие ручейки.*

Выборочный диктант и выборочное списывание ставят целью отработать правописание слов на изучаемое правило. Этот вид ценен тем, что при его проведении можно за короткое время повторить и закрепить большой по объёму материал. При выборочном диктанте учащиеся выписывают из читаемого текста слова с определённой орфограммой. Образец записи оформляется на доске. Диктант можно усложнить дополнительными заданиями.

Комментированное письмо - это вид упражнения, который включает в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании достигается более высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание с помощью правил. Комментированное письмо развивает мышление, память, внимание, речь учащихся; они приучаются говорить чётко, лаконично, обоснованно; у детей постепенно вырабатывается орфографическая зоркость. Комментированное письмо позволяет осуществлять систематическое повторение материала, даёт возможность учителю выявить знания учеников и проверить их орфографические навыки. Например:

*Роща. За рекой дубовая роща. Мы часто гуляем в роще. Звонко поют чижи. Цветут ландыши. Как они душисты! Берегите эти цветы. Не рвите их.*

Формированию орфографической зоркости подчинена и система работы над ошибками. Немаловажное значение для успешной организации этой работы имеет исправление ошибок учителем в момент проверки тетрадей.

Практикуем такие приемы исправления ошибок: неверно написанные буквы не исправляются, а, как правило, подчеркивается все слово с ошибочным написанием, на полях делается отметка о наличии ошибки. Цель такого исправления - заставить ученика вдуматься в данное слово, увидеть в нем орфограмму, распознать ее тип, а затем уже исправить ошибку в этой позиции.

ХОД ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ

1-й этап - поисковый, когда ребенок ищет ошибку в указанном учителем слове. Если дети испытывают трудности при нахождении ошибки, они справляются у учителя. Практикуется и взаимопомощь. Если ученик затрудняется в обнаружении ошибки, разрешается соседу по парте помочь это сделать.

2-й этап - написать слово, в котором была допущена ошибка, в отдельную тетрадь и провести работу по исправлению ошибки.

ХОД КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ

На доске написаны слова, в которых допущены ошибки, но вперемешку с правильно написанными словами на такую же орфограмму. Предлагается найти орфограммы в ошибочно написанных словах; объяснить, как их правильно написать, при этом на полях в тетради поставить номер орфограммы. Только после такой коллективной работы приступаем к самостоятельной, индивидуальной.

На следующем этапе работы над ошибками с целью развития орфографической зоркости используем прием проведения орфографических пятиминуток с включением слов, в которых были допущены ошибки.

Учащиеся 3 класса выполняют это задание так:

Во время орфографических пятиминуток определить общее количество орфограмм с безударной гласной, в том числе, с проверяемой (непроверяемой) в корне слова, с парными согласными в корне слова и т.д. Работа проводится как на материале упражнений учебника «Русский язык» Соловейчик М.С., так и с привлечением книги для чтения;

Такая систематически проводимая работа по формированию орфографической зоркости дает положительные результаты.

Достаточно прочной базой для формирования орфографической зоркости у детей, испытывающих трудности в усвоении русского языка и имеющих отклонения в развитии, является работа с тренажером, используемым на протяжении последних двух лет обучения.

Он представляет собой отпечатанное для каждого ребенка учебное пособие, содержащее 530 слов с различными орфограммами, в том числе с безударными гласными. Так как это пособие является обучающим, проверяющим и тем самым развивающим  у детей самостоятельность, уверенность в собственных силах, оно позволяет ребенку провести самоанализ и самооценку, т.е. по достоинству, объективно самому оценить свой труд, следствие чего неудачи ребенка не влияют на общественное мнение и не травмируют его.

Для работы по формированию орфографической зоркости можно использовать разнообразные виды упражнений и занимательный материал.

**Заглавная буква в именах, фамилиях и т. п.**

Виды заданий:

1. Примеры написаны на карточках, причем дан выбор буквы; требуется написать, где нужно, заглавные буквы, а где строчные и объяснить их необ­ходимость.

1) Серёжа (М, м) орозов не боится (М, м) орозов. 2) Витя (В, в) асильков набрал букет (В, в) асильков. 3) Иванова (П, п) оля возвращалась с (П, п)оля. 4) Лева (С, с)кворцов сделал домик для (С, с) кворцов. 5) Андрюша (Р, р) ыбаков любил слушать рассказы охотников и (Р, р) ыбаков. 6) (С, с) ерёжа собирал берёзовые (С, с) ерёжки. 7) (Н, н) адежда, ты — наша (Н, н) адежда! 8) Гена (Р, р) остов поехал в (Р, р) остов. 9) Наша (М, м) арта вер­нулась из Москвы в конце (М, м) арта. 10) Толя (О, о) гурцов собрал больше всех (О, о) гурцов.

2. Примеры написаны с пропусками, школьники должны самостоятельно вставить подходящие слова и объяснить употребление больших букв.

3. Самостоятельно придумать подобные примеры, где одинаково звучащие слова писались бы с большой или малой буквы. В этом случае возможны элементы соревнования — конкурс на лучший подбор таких примеров.

Конкурсы: за установленный срок (например, за 10 минут) составить словарик русских имен — полных и уменьшительных, например: «Иван», «Ваня», «Ванюша», «Иванушка», «Ванечка» и т. п.

Жюри через установленное время проверяет выполнение и определяет победителя.

Подобным же образом проводится конкурс на знание городов России, стран, рек, морей и т. д.

Конкурс на подбор слов-омонимов, где было бы название, пишущееся с большой буквы, например: город Остров (Псковской области) - остров в море, город Красный Холм (Калининской области) — красный холм (глина) город Клин (Московской области) — журавли летят клином. И т. д.

**Звонкие и глухие согласные**

Пословицы и поговорки:

1. В зимний холод всякий молод.

2. Кошке игрушки, да мышке слёзки.

3. Каков рыбак, такова и рыбка.

4. Кому пироги да пышки, а кому синяки и шишки.

.5. Нос вытащил — хвост увяз, хвост вытащил — нос увяз.

6. Береги нос в сильный мороз.

Загадки:

1. Едет воз без колёс, колеи не оставляет. (Лодка.)

2. Шёл долговяз, в землю увяз. (Дождь.)

3. Полосатое ядро, кумачовое нутро,

Хвостик, как у хрюшки, в виде завитушки. (Арбуз.)

4. Не снег, не лёд, а серебром деревья уберёт. (Иней.),

5. Лежит меж грядок зелен да гладок. (Огурец.)

6. Одна подружка пролезла другой в ушко. (Иголка и нитка.)

7. Две сестрицы друг за другом Пробегают круг за кругом.

Шутка:

- Здравствуй! - Еж сказал Чижу.

- Здравствуй! - Чиж сказал Ежу.

- Где ты был, приятель Чиж?

- Я, брат Еж, летал в Париж.

- Это ложь! - воскликнул Еж.

Чиж ответил: - Ну и что ж...

**Безударные гласные**

Пословицы и поговорки:

Иная похвала хуже брани.

Овце с волком плохо жить.

Свой сухарь лучше чужих пирогов.

Сказать легко - сделать трудно.

Много слов, да мало дел.

Сидят вместе, а глядят врозь.

Не хвались травой, хвались сеном,

Говорит бело, а делает черно,

Волк для овец - плохой пастух,

Ворона хоть и за море летала, а всё же белой вороной не стала.

Загадки (с безударными гласными):

1. Сидит дед - во сто шуб одет. Кто его раздевает, тот слезы проливает. (Лук.)

2. Два берёзовых коня

По снегам несут меня (Лыжи)

5. Русская красавица стоит на поляне,

В зелёной кофточке, в белом сарафане (Берёза)

6. Я над речкой лежу, оба берега держу (Мост)

7. Удивительное солнце: Из оконцев тех глядят

В этом солнце сто оконцев. Сотни маленьких галчат (Подсолнух.)

8. На сучке висят шары, посинели от жары. (Сливы.)

9. Иголки лежали, лежали да под стол убежали. (Еж.)

Конкурс:

1. Написать все названия месяцев (эти слова не проверяются).

Если в начальных классах изучается иностранный язык, сравнить названия месяцев в русском и изучаемом языках.

2. Написать все названия дней недели. Как образовались эти названия? Можно ли проверить их написание? («Вторник», «среда», «четверг», «пятница».)

Конкурс: кто быстрее и больше подберет родственных (проверочных) слов для проверки безударных гласных в корне слова:

Образец: гори - горы, много гор, горка, горочка, горный, нагорный, предгорье, плоскогорье, пригорок.

**Слитно или раздельно?**

Пословицы и поговорки («не» с глаголами):

1. Не кичись, а учись.

2. Не гони коня кнутом, а гони его овсом.

3. Не пугай, зима: скоро весна!

4. Не барахтайся, грибок, полезай в кузовок.

5. Не светило, не горело, да вдруг припекло.

6. Не поднявшись на гору, не увидишь равнины.

7. Не угадаешь, где найдёшь, где потеряешь.

**Предлоги**

Пословицы и поговорки:

1. У каждой пичужки свой голосок.

2. Со счастьем хорошо и по грибы ходить.

3. При ясном солнышке и ягода краснеет.

4. От копеечной свечки Москва сгорела.

5. На чужих руках мозолей не видно.

6. За семь верст комара искали, а комар на носу.

7. В бочке мёду ложка дегтя.

8. Без кота мышам праздник.

9. У ленивого Емели семь воскресений на неделе.

10. С лодырем поведёшься - горя наберёшься.

11. С глупым водиться - что в крапиву садиться.

Загадки:

1. Не дровосек, не плотник, а первый в лесу работник. (Дятел.)

2. На поляне возле ёлок дом построен из иголок. (Муравейник.)

3. Что за коняшки - на всех тельняшки? (Зебры.)

4. Всех я вовремя бужу, хоть часов не завожу. (Петух.)

5. В нашем доме под окошком

Не поёт и не играет

Есть горячая гармошка:

Дом она обогревает. (Батарея.)

6. Живёт мой братец за горой, не может встретиться со мной. (Глаза.)

«Хитрые сочетания»

Задание: написать правильно, разобраться и объяснить значения и право­писание:

подождём под дождём

вход в (узкий) ход

поднёс поднос под (самый) нос

влез в лес

загорал за городом

наступил на ступеньку

замкнул замок на замок

Омофоны:

Лес—лез, занос—за нос, завой—за вой, сначала—с начала, г' ' на бег, население — на селение, наклей — на клей, пропасть — про паст1. роз, забег—за бег, направо—на право, забор—за бор, насыпь—и    т., например—на пример, программы—про граммы, сосна—со сна, I) груздь, (на) окошке—о кошке, зарой—за рой, вдали—в дали, н«|» род, запечь — за печь.

**Приставки**

Загадки:

1. Растут — зеленеют, упадут — пожелтеют, полежат — почернеют

2. Без разгона ввысь взлетает, стрекозу напоминает. (Вертолет)

3. Когда он нужен — его выбрасывают, когда не нужен —поднимают(Якорь)

4. Всех на свете обшивает, что сошьёт — не надевает. (Иголка)

5. Домовитая хозяйка

Похлопочет над цветком,

Пролетает над лужайкой.

Тот поделится медком. (Пчела)

Таким образом. Рассмотренные нами виды упражнений оказывают положительное влияние на развитие орфографической зоркости учащихся.

**2.3**.**Анализ результатов экспериментальной работы**

Мы решили рассмотреть диагностику педагогической обученности как процесс сбора достоверной фиксированной информации. Работа проводилась в 3 классе в середине первой четверти и в конце второй четверти. Чтобы определить качество фактической обученности в соответствии с поставленной на этом этапе целью.

Мы провели с учащимися диктант, а затем составили диагностическую карту, для того чтобы изучить степень сформированности и устойчивости орфографических навыков.

Диктант в середине первой четверти.

*Праздник леса.*

*В школе объявили праздник леса. В субботу ребята собрались около школы. Каждый принёс лопату и ведро.*

*Скоро привезли саженцы. Школьники посадили деревца вокруг школы. Они озеленили спортивную площадку. Там появились молодые берёзки, ёлочки и дубки.*

*Светит солнце. Все деревца весело растут.*

Полученные результаты по каждому ученику представлены в таблице №1, в которой отражается уровень знаний каждого ученика.

\*Высокий уровень знаний – 0 ошибок

\*Средний уровень знаний – 1 – 2 ошибки

\*Низкий уровень знаний – 3 и более ошибок

Таблица №1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ученика | Количество ошибок | Уровень знаний |
| 1.Акчурин Станислав | 5 | низкий |
| 2.Дьячков Владимир | 2 | средний |
| 3.Жаркова Анна | 1 | средний |
| 4.Зайцев Никита | 6 | низкий |
| 5.Иванова Александра | 2 | средний |
| 6.Кочемасов Артём | 4 | низкий |
| 7.Кшнякин Александр | 0 | высокий |
| 8.Назриева Камилла | 3 | низкий |
| 9.Павлова Диана | 5 | низкий |
| 10.Скрынников Сергей | 7 | низкий |
| 11.Фишова Кристина | 9 | низкий |
| 12.Щёкотов Александр | 2 | средний |

Полученные результаты были обработаны в процентном отношении и помещены в таблицу №2

Таблица №2

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень знаний | Количество в процентах |
| высокий | 8,3% |
| средний | 33,3% |
| низкий | 58,3% |

Таким образом, можно заключить, что у младших школьников уровень знаний правописания слов находится на низком уровне.

Повторная диагностикам проводилась в конце второй четверти, после использования комплекса упражнений.

Диктант в конце второй четверти.

*Зимние забавы.*

*Стих резкий ветер. Утихла вьюга, но хлопья снега все кружились в воздухе. Школьный сад как в сказке. На сучья берёз, лип, осин, на дорожки сада лег мягкий снег.*

*Ребятишки играют в снежки, катают комья снега. Витя Воробьёв упал в сугроб. Леня Щукин запряг в санки собачку Пальму. Хорошо!*

Полученные результаты представлены в таблице №3.

Таблица 3.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ученика | Количество ошибок | Уровень знаний |
| 1.Акчурин Станислав | 2 | средний |
| 2.Дьячков Владимир | 1 | средний |
| 3.Жаркова Анна | 0 | высокий |
| 4.Зайцев Никита | 4 | низкий |
| 5.Иванова Александра | 1 | средний |
| 6.Кочемасов Артём | 2 | средний |
| 7.Кшнякин Александр | 0 | высокий |
| 8.Назриева Камилла | 1 | средний |
| 9.Павлова Диана | 4 | низкий |
| 10.Скрынников Сергей | 4 | низкий |
| 11.Фишова Кристина | 5 | низкий |
| 12.Щёкотов Александр | 0 | высокий |

Полученные результаты были обработаны в процентном отношении и помещены в таблицу №4

Таблица №4.

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень знаний | Количество в процентах |
| высокий | 25% |
| средний | 41,6% |
| низкий | 33,3% |

После обобщения результатов мы установили, что грамотность младшего школьника несколько увеличилась. Мы сделали вывод, что нужно систематически использовать орфографические упражнения, и тогда результат будет намного выше.

Орфографическая грамотность учащихся повысится, если учитель будет включать в практическую деятельность учащихся не только упражнения из учебника, но и различные виды диктантов, задания творческого характера, проводить систематическую работу над исправлением ошибок, обращаясь к правилам и алгоритмам, необходимо научить пользоваться орфографическим словарем для поиска ответа на орфографический вопрос.

Причем здесь важно отметить и умение учителя правильно строить учебный процесс, учитывая и возрастные особенности, и индивидуальные способности каждого ученика. Необходимо использовать различные формы и методы работы на уроке. Чтобы ребенку было не страшно при изучении огромного количества правил, а интересно познавать русский язык.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данная тема нашей работы актуальна всегда. В этой теме рассматривается одна из важнейших проблем, существующих в методике обучения русскому языку - это проблема использования орфографических упражнений. Приведенные в данной работе результаты исследований дают нам основание утверждать, что орфографические упражнения как основная форма организации орфографических проблем является средством интенсификации обучения грамотному письму, то есть орфографической зоркости.

В ВКР мы руководствовались следующими методами: репродуктивный анализ литературы, наблюдение, сравнение, обобщение.

В результате анализа литературы мы пришли к следующим выводам:

* использование орфографических упражнений мотивирует грамотное письмо;
* в уроки следует включать разнообразные виды орфографических заданий.

В соответствии с выводами можно отметить, что орфографические упражнения способствуют более продуктивному развитию навыка орфографически грамотного письма.

Для практического подтверждения теоретических выводов мы использовали эксперимент, целью которого являлось установление влияния систематического использования орфографических упражнений на развитие орфографической зоркости у младшего школьника.

В результате исследования пришли к выводам о том, что орфографические упражнения влияют на развитие орфографической зоркости.

Данный эксперимент дает положительный результат при соблюдении следующих условий:

1. тщательный отбор упражнений на те орфограммы, которые вызывают трудность у учащихся;
2. создание благоприятного эмоционального психологического климата;
3. соблюдать определенную последовательность подачи различных видов упражнений;
4. систематическое выполнение орфографических упражнений;
5. постоянное отслеживание результатов;
6. использование алгоритмов для детей, у которых есть проблемы в орфографической грамотности.

Таким образом, поставленная нами гипотеза полностью подтвердилась.

Чтобы научить младшего школьника орфографически грамотно писать, нужно приложить много усилий учителю. Поэтому в нашей работе мы попытались рассмотреть работу по формированию орфографической зоркости и виды орфографических упражнений, способствующие формированию орфографической грамотности.

В ходе исследований выявлено, что на формирование орфографической зоркости положительное влияние оказывает расчленение орфографического действия, которое выполняет ученик при написании слова, на отдельные операции и доведение каждой из них до автоматизма. Систематическая работа, основанная на использовании эффективных приемов и средств формирования орфографической зоркости, дала положительные результаты:

* учащиеся усвоили основные виды орфограмм, в том числе безударные гласные;
* достигнут довольно высокий уровень сформированности орфографической зоркости учащихся;
* возрос интерес детей к урокам русского языка, и в частности, к орфографии.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алгазина, Н.Н. Трудные случаи правописания / Н.Н. Алгазина. М., 1961.
2. Бабайцева, В.В. Русский язык. Теория / В.В. Бабайцева. М., 1995.
3. Бакулина, Г.А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка / Г.А. Бакулина // Начальная школа. 2000. №7.
4. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов. М., 2000.
5. Бессчастная, Е.Н. Ещё раз о словарной работе на уроке русского языка: Опыт молодым / Е.Н. Бессчастная // Начальная школа. 1999. №8.
6. Бетенькова, Н.М. Конкурс грамотеев / Н.М. Бетенькова, Д.С. Фонин. М., 1995.
7. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский.2-е изд. перераб. и доп. М., 2006.
8. Борисенко, И.В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию / И.В. Борисенко // Начальная школа. 2003. №7.
9. Бублеева, Н.А. Работа над трудными по орфографии словами / Н.А. Бублеева. Л. ,1955
10. Букчина, Б.З. Ностальгия по старой орфографии / Б.З. Букчина // Русская речь.1997. №1.
11. Булохов, В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В.Я. Булохов. // Начальная школа. 2002. №1.
12. Валгина, Н.С. Орфография и пунктуация: правила и упражнения / Н.С. Валгина. М., 1970.
13. Виноградова, В.В. Вопросы русской орфографии / В.В. Виноградова. М., 1990.
14. Волина, В.В. Русский язык / В.В. Волина. Е., 1997.
15. Ганькина, М.В. Грамматическая “неотложка” / М.В. Ганькина // Начальная школа. 2001. №6.
16. Гвоздев, А.Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. М., 2007.
17. Гордеев, Э.В. Творческий подход к изучению слов с непроверяемым написанием / Э.В. Гордеев // Начальная школа. 1995. №1.
18. Граник, Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. М.: Просвещение, 2001.
19. Греков, В.Ф. Пособие для занятий по русскому языку в начальных классах / В.Ф. Греков, С.Е. Крючков, Л.А. Чешко. М., 2003.
20. Григорьева, Т.М. Старая орфография в новое время / Т.М. Григорьева // Приложение к газете «1 сентября». 2001. №17.
21. Елецкая, О.В. Организация логопедической работы в школе / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. М.: ТЦ Сфера, 2005.
22. Еськова, Н.А. Из истории русской орфографии / Н.А. Еськова // Русская речь. 1997. №5.
23. Зданкевич, В.Г. Не всегда пишется то. Что слышится / В.Г. Зданкевич // Русская речь. 2003. №6.
24. Золотых, Н.А. Приёмы и формы работы над словарными словами на уроках русского языка / Н.А. Золотых // Начальная школа. 2001. №3.
25. Ибрагимов, А.И. Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка / А.И. Ибрагимов. Н.Челны, 1997.
26. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии / В.Ф. Иванова. М., 1982.
27. Канакина, В.П. Работа над трудными словами в начальных классах / В.П. Канакина. М., 1991.
28. Кохичко, А.Н. Этимологический анализ как методический приём при обучении орфографии / А.Н. Кохичко // Начальная школа. 1998. №1.
29. Кузьмина, С.М. О новой редакции «Правил русской орфографии и пунктуации» / С.М. Кузьмина // Русская словесность. 2005. №2.
30. Львов, М.Р. Школа творческого мышления / М.Р. Львов. М., 1993.
31. Львов, М.Р. Словарь – справочник по методике преподавания русского языка / М.Р. Львов. М., 1999.
32. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. М., 2000.
33. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. М., 1987.
34. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. М., 1990.
35. Маслова, Л.М. выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма / Л.М. Маслова // Русский язык (приложение к газете «1 сентября»). 2006. №10.
36. Манохина, Н.Н. Формирование навыка правописания слов с безударными гласными / Н.Н. Манохина // Начальная школа. 2006. №6.
37. Морозова, М.Я. Грамматические игры для начальных классов / М.Я. Морозова. М., 1993.
38. Панов, М.В. Теория письма. Орфография. Современный русский язык / М.В. Панов; под ред. В.А. Белошапковой. 2-е изд. М., 2009.
39. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе / М.М. Разумовская. М., 1992.
40. Рамзаева, Т.Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младшего школьника / Т.Г. Рамзаева. СПб., 1997.
41. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. М., 2000.
42. Розенталь, Д.Э. Русская орфография / Д.Э.Розенталь, И.Б. Голуб. М., 2010.
43. Рыболова, З.Д. Формирование орфографических навыков / З.Д. Рыболова. // Русский язык (приложение к газете «1 сентября»). 2006. №11.
44. Савельева, Л.В. Учет опознавательных признаков орфограмм в процессе их изучения / Л.В. Савельева // Начальная школа. 1999. №12.
45. Скобликова, Е.С. О проекте нового Свода правил русского правописания. Орфография / Е.С. Скобликова. М., 2001.
46. Соловейчик, М.С. Учебник русского языка 3 класс / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. С., 2002.
47. Фролова, Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. 2001. №5.
48. Ушакова, Л.И. Орфографические правила и исключения / Л.И. Ушакова // Русский язык в школе. 2008. №4.
49. Хованская, В. Занимательный словарь: Как разнообразить процесс запоминания трудных слов / В. Хованская // Начальная школа. 2000. №4.
50. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. СПб., 1974.
51. Юденко, Ю.Р. Изучение орфографических правил в начальных классах / Ю.Р. Юденко // Начальная школа. 2007. №2.
52. Анохина, Т.М. Русский язык 1–4 класс. Занимательные материалы / Т.М. Анохина. В., 2007