ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Институт психологии и образования

Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Классификация, диагностика и пропедевтика орфографических ошибок учащихся младших классов**

слушательницы ДПОП профессиональной переподготовки

по направлению «Педагогика и методика начального образования»

гр. НО-05

 Егоровой Олеси Александровны

Научный руководитель – доцент отделения дошкольного и начального образования, к.п.н.

Фаттахова Светлана Владимирповна

Казань-2014

**Содержание.**

Введение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2-4

Глава I. Теоретические основы методики работы по пропедевтике орфографических ошибок в младших классах \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_5-10

I.1. Понятие об орфографии и ее разделы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_11-18

I.2. Психолого-педагогическая характеристика орфографического навыка

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_18-25

I.3. Основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_25-32

I.4.Основные направления работы учителя по предупреждению орфографических ошибок \_\_\_\_\_\_\_\_*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*32-52

Выводы по I главе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_48

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по повышению правописной компетенции младших школьников\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_53

II.1. Констатирующий эксперимент\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_53-56

II.2. Формирующий эксперимент\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_56-64

II.3.Обучающий эксперимент\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_65-77

III.1.Описание заданий применяемых во втором-третьем классах с целью предупреждения ошибок у младших школьников\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_77-98

III.2. Методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_98-99

Заключение\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_100-101

Библиография\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_102-105

**Введение**

Проблема предупреждения орфографических ошибок всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа – это его оружие в борьбе за культуру. Поэтому достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Говоря и задачах преподавания русского языка в школе нужно подразумевать овладение нормами литературного языка. Как известно, характерной чертой любого литературного языка, в отличие от других разновидностей общенародного языка, является наличие определенных норм. А что такое литературный язык? Что такое норма?

Литературный язык – это высшая, образцовая, обработанная и нормированная форма общенародного языка. Общенародный язык – это необработанный, сырой язык, частью которого являются и литературный язык, и диалекты, и жаргонизмы, и профессионализмы, и индивидуальная речь каждого.[[1]](#footnote-1)

Выразительные возможности русского литературного языка как одного из могущественных языков мира почти безграничны: его грамматическая система сложна и многогранна, его лексический и фразеологический состав неисчерпаем, его жанрово-стилистичские разновидности многочисленны, тонко разработаны, многие орфографические и пунктуационные правила его трудны и сложны для усвоения.

Формирование орфографической грамотности у учащихся является одной из главных задач обучения русскому языку в школе. Важность этой задачи обусловлена тем, что:

1. орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении;
2. письменная форма литературного языка отличается от устной большей сложностью в своей структуре.

Общепризнанным является то, что хорошо развитые речевые навыки, точная и грамотная устная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо воспринимают как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют общественную и профессиональную активность человека. Считается, культура речи «одежда мысли, по которой сразу определяют уровень образованности человека».

Действительно, теоретический материал курса русского языка представляет для школьников некоторые трудности, так как представлен в большем объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен официальной программой и составленными на ее основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же. Как известно, есть учащиеся, которые, зная правило, не могут применять его на практике. Поэтому и ученые и учителя ищут новые, более эффективные подходы в организации процесса работы над предупреждением орфографических ошибок.

Итак, проблема орфографической грамотности учащихся остается одной из центральных проблем обучения русскому языку. Особо важное значение имеет выработка орфографических навыков, основанных на сознательном использовании грамматических знаний, применении орфографических правил, предполагающих активную мыслительную деятельность учащихся.

Целью работы является выявление или определение наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников. Исходя из цели работы, следует ряд задач, которые необходимо решить:

- анализ педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;

- выявление наиболее эффективных методов и приемов, направленных на формирование орфографического навыка младших школьников;

 - экспериментальная проверка разработанной системы методов и приемов

 Объектом исследования стали уроки русского языка в начальной школе. Предметом исследования явились современные методы и приемы, предупреждающие орфографические ошибки у учащихся 1 ступени.

В ходе исследования выдвинули гипотезу: своевременное, грамотное, методически нацеленное предупреждение орфографических ошибок повышает правописную компетенцию младших школьников.

Полученная информация поможет сформировать четкое представление о процессе обучения орфографии в начальной школе, методических приемах, способствующих борьбе с орфографическими ошибками.

В работе использовались методы: наблюдения, сравнения, педагогический эксперимент.

**Глава I. Теоретические основы методики работы по пропедевтике орфографических ошибок в младших классах**

Существует достаточно много путей решения орфографических ошибок в младших классах. «Современное письмо состоит из трёх частей, построенных одна на другой: алфавита, графики и орфографии»; в начальных классах необходимо обучать детей письму во всех элементах, в их взаимосвязи. И методика правописания не должна отгораживаться от букварной работы, от обучения графике, от формирования у школьников графических умений и навыков. Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, - это уже область орфографии, правила, которые обеспечивают единообразие написания родственных слов, единообразие обозначения грамматических форм, единообразие обозначения собственных имён, в отличие от нарицательных и пр. Все написания , которые устанавливаются правилами – указаниями и запрещениями в системе орфографии, имеют обоснование, чаще всего связанное с морфемным составом слова, с его грамматической принадлежностью и формой.

Орфография – это 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которую принимает и которой пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны разные написания; 3) соблюдение принятых написаний, частных и подчиняющихся определенным правилам; 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая написание и устанавливающая их единообразие.

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков в школе положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех его элементах, в их взаимосвязи. И методики правописания не должна отгораживаться от букварной работы, от обучения графике, от формирования у школьников графических умений и навыков.

Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих пяти областях письма, в соответствии с которыми различаются пять разделов  орфографии:

1) при обозначении звуков буквами в словах: правила правописания безударных гласных в корнях слов, в приставках и других морфемах; звонких и глухих согласных в слабых позициях, в корнях слов и других морфемах; двойных согласных на стыке морфем и тому подобное;

2) при выборе слитного или раздельного написания слов, а также так называемого полуслитного (дефисного) написания;

3) при употреблении прописных и строчных букв в начале предложения и в именах собственных;

4) при переносе слов, их частей с одной строки на другую;

5) при аббревиатуре, то есть неграфическом сокращении слов

Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций – с точки зрения фонологии, морфемики и прочее. Разные орфографические явления, типы орфограмм при этом подводятся под морфологический, фонетический, традиционный и иные принципы, что помогает в выборе методов и приёмов обучения не орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфограмм. Понимание природы орфографии, её свойств раскрывается через её принципы, то есть основные положения и теории .

Этот принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, окончания, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, т.е. от позиционных чередований, других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения. Уже в 1 классе в соответствии с действующей программой начинается обучение решению орфографических задач некоторых типов. Это задачи:

1)   на выбор буквы для обозначения звука, например: тра(о)ва, груз(с), жи(ы)л, ча(я)с, шу(ю)ка;

2)   по результатам дальнейшей работы с правилами составляется схема:

Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношением звучащем образе слова узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме.

Ключ к правильной передаче значения слов и словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, - в понимании роли написания каждой морфемы.

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу включает в себя:

- во-первых, анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы – в корне, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила;

- во-вторых, понимание значения проверяемого слова и словосочетания (иногда предложения или текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя и т.д.;

- в-третьих, фонетический анализ, определение слогового состава слова, ударяемого и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин (имеются в виду простейшие случаи чередований, например, чередование звука [о] в слабой, безударной позиции с [а]; чередование звонкого согласного с парным глухим перед глухим согласным или в абсолютном конце слова; чередование с нулем звука: ([л’эсн’ица] – лестница и т.д.);

- в-четвертых, грамматический анализ слова (словосочетания, предложения) – определение части речи, формы слова. Например: имя существительное, 1 склонение, стоит в предложном падеже единственного числа.

Фонематический принцип.

Он гласит: «Одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях», где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков.

Фонематический принцип объясняет в основном те же случаи правописания, те же орфограммы, что и морфологический принцип, но по-иному, с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно обосновывает, почему при написании безударной гласной надо ориентироваться на сильную позицию фонемы [краты] - [крот].

Фонематический принцип объединяет многие разрозненные орфографические правила (как бы показывает их общий корень): правила проверки безударных гласных в разных частях слова, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; он помогает школьникам практически понять систему орфографии.

Морфологический и фонетический принципы орфографии не противоречат один другому, а углубляют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабых позициях – от фонематического принципа; опора при письме на морфемный состав слова, на части речи и их формы – от морфологического.

Традиционный принцип.

Есть в русском языке слова, которые пишутся так, как принято: либо в соответствии с традицией родного языка («калач», «собака», «корова»); либо сохраняют написание по языку-источнику («касса», «магазин»). Не проверяемые правилами слова многочисленны, в письменной речи учащихся их число достигает многих десятков и даже сотен. Они усваиваются запоминанием, а проверяются с помощью орфографического словаря.

По преимуществу слова с традиционными написаниями – это заимствования из других языков. Многие из них вошли в русский язык сравнительно недавно («ванна» - из немецкого языка, «пионер» - из французского), иные в давние времена («чемодан» - из персидского, «декабрь» - из латинского). Многие слова нерусского происхождения настолько «обрусели», что уже не воспринимаются как заимствованные: «трактор», «пиджак», «лампа» и пр.

Многие написания, относимые к числу непроверяемых, на самом деле могут быть проверены на основе языка–источника (если учитель и ученик хотя бы немного знают этот язык): «аккуратный» - от латинского «accuratus» (буква «а» в начале слова, две буквы «к»).

Традиционные написания не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам орфографии, ни правилам русской графики. Но в рамках традиционного принципа все же есть несколько случаев, противоречащих общей системе графики.

Традиционное написание сочетаний «жи», «ши» с буквой «и» (хотя после всегда твердых согласных [ж] и [ш] употребляется гласный [ы], а не [и], «ча», «ща» с буквой «а», «чу», «щу» с буквой «у» (несмотря на то, что звуки [ч] и [щ] всегда мягкие, и после них дети как бы «слышат» «чя», «щя», «чю», «щю» - по анологии с подобными позициями, где мягкость предшествующего согласного обозначаются буквами «я», «ю»). Объясняется написание этих сочетаний исторически: в древнерусском произношении согласные «ч», «щ» были всегда твердыми, а «ж» и «ш» - мягкими (в современном языке мягкие «ж» и «ш» встречаются в нерусских словах «жюри», «Жюль Верн» и т.п.). Историческое написание сохранилось до сих пор.

В начальных классах написание этих сочетаний обычно заучивается без какого-либо объяснения, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей понятия орфографической системы.

Принцип дифференциации значений (лексических, грамматических).

Этот принцип называют также логическим, идеографическим, смысловым. Дифференцирующие написания применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания передать свою мысль, разграничить понятия (омонимы): «компания» - группа людей, чем-то объединенных; «кампания» - совокупность военных операций или каких либо иных мероприятий; «совершил поджог» - имя существительное, «он поджег дерево» - глагол; «Орел» с большой буквы, когда речь идет о городе, и с маленькой, когда говорят о птице.

Когда пишущий хочет показать, что употребленное им существительное – собственное имя, он пишет его с заглавной буквы, то есть дифференцирует его значение: «поеду в Тайгу» (так называется город в Сибири); «купались в озере Белом» (есть такое озеро в Рязанской области); «придет Надежда» (имя женщины); «наш Гнедой» (кличка коня) и т.п.

Согласно дифференцирующему принципу, правило употребления заглавной буквы в собственных именах должно быть дано не так как это по традиции дается в учебнике («имена людей, клички животных пишутся с заглавной буквы»), а в следующей формулировке: «Чтобы имена людей, клички животных отличать от других слов пиши их с заглавной буквы». Дифференцирующая роль принадлежит мягкому знаку («ь») после шипящих в именах существительных типа «рожь», «дочь». В этих словах мягкий знак не обозначает мягкость, так как «ж» - всегда твердый, «ч» - и без мягкого знака всегда мягкий, в обозначении мягкости не нуждается. Наличие мягкого знака на конце таких существительных обозначает их принадлежность к женскому роду, отсутствие – к мужскому «нож», «сторож», «плющ», «рогач» и т.п.

Фонетический принцип.

Его суть в максимальном соответствии письма звуковому составу произносимой речи. Предполагается, что первоначально возникшая у разных народов звуко-буквенная письменность была фонетической. Каждый звук речи фиксировался так, как он звучит, так, как его слышит пишущий. (Ошибки, допускаемые учащимися  I класса, свидетельствуют о том, что у них еще не преодолено стремление изображать буквами те звуки, которые они слышат в слове, то есть писать фонетически: «ливень льйот», «сат», «скаска», «щитает», «чисы», «шол», «чащя» и пр.).

Фонетико-графические написания отражают фонемный состав слов: «стол» - [стол], «рука» - [рука] и т.п.

Фонетико-графические написания не противоречат морфологическому и другим принципам орфографии. Но все же в них таится определенная опасность: они создают у учащихся иллюзию благополучия, иллюзию соответствия буквы звуку (а не фонеме), что на самом деле бывает далеко не всегда.

В системе орфографии есть и такие правила, которые, опираясь на фонетический принцип, находятся в резком противоречии с морфологическим принципом. Так, приставки на –з- («из»- и «ис»-, «раз»- и «рас»-, «воз»- и «вос»-, «через»- и «черес»- «без»- и «бес»-, «вз»- и другие) не пишутся единообразно. Согласно правилу, эти приставки пишутся с буквой «з» перед гласными или звонкими согласными, то есть в сильной позиции фонемы [з], а в остальных случаях – с буквой «с»: «разбег», но «расписался», «развитие», но «расстояние», «бездонный», но «беспечный», «безопасный», но «бескрылый» и т.п. «З» или «с» пишутся так, как они слышатся, то есть фонетически. Написание соответствует произношению.

Такое написание было бы оправдано, если бы эти приставки, меняя «з» на «с», изменяли и свое значение, то есть возникали новые приставки; но этого не происходит: так, приставка «без» и вариант ее написания «бес» - имеют одинаковое значение отрицания.

Синтаксический (или грамматический) принцип.

Он означает, что знаками препинания обозначаются структурные элементы синтаксических конструкций: точка обозначает конец предложения, запятая разделяет однородные члены, выделяет обращения, разделяет простые предложения, входящие в состав сложного; свои структурно-синтаксические функции выполняют тире, двоеточие, точка с запятой, скобки и другие знаки препинания.

Синтаксический принцип является ведущим в средней школе, где учащиеся усваивают достаточно полный курс синтаксиса. В начальных классах объем синтаксического материала невелик, он не всегда дает возможность понять знаки, встречающиеся в читаемом тексте, и тем более расставлять их в собственном тексте. На синтаксической основе младшие школьники учатся только употреблять точку в конце предложения, запятую при перечислении однородных членов.

Смысловой принцип. Данный принцип предполагает передачу мысли, ее оттенков с помощью знаков препинания: значение вопроса передается с помощью вопросительного знака, усилительное значение (обычно подкрепляемое эмоциями) – восклицательным знаком в конце предложения, незаконченность или неопределенность мысли многоточием. Смысловой принцип играет значительную роль, и в постановке точки, и в употреблении запятой между однородными членами и в других случаях. Он является основным в делении текста на абзацы и в использовании отступа – красной строки.

Интонационный принцип.

Это усвоение пунктуации на основе выразительного прочтения: пауз, интонационной окраски, логических ударений. Так дети усваивают интонацию вопроса, интонацию перечисления, паузы и интонации в прямой речи, в диалоге, паузы внутри предложения.

**I.1. Понятие об орфографии и ее разделы**

Природу русской орфографии обычно определяют с лингвистических позиций – с точки зрения фонологии, морфемики и прочее. Разные орфографические явления, типы орфограмм при этом подводятся под морфологический, фонетический, традиционный и иные принципы, что помогает в выборе методов и приемов обучения не орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфограмм. Понимание природы орфографии, ее свойств раскрывается через ее принципы, то есть основные положения и теории.

Морфологический принцип.

Этот принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, окончания, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, т.е. от позиционных чередований, других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения. Уже в 1 классе в соответствии с действующей программой начинается обучение решению орфографических задач некоторых типов. Это задачи:

1. на выбор буквы для обозначения звука, например: тра(о)ва, груз(с), жи(ы)л, ча(я)с, шу(ю)ка;
2. по результатам дальнейшей работы с правилами составляется схема:

Надо проверить или запомнить

Гласные

Согласные

Без ударения

В сочетаниях:

жи – ши

ча – ща

чу - щу

Парные звонкие и глухие

На конце слова

Перед парными звонкими и глухими

Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношением звучащем образе слова узнать подлинный его образ, правильно передать его значение на письме.

Ключ к правильной передаче значения слов и словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, - в понимании роли написания каждой морфемы.

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу включает в себя:

- во-первых, анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы – в корне, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила;

- во-вторых, понимание значения проверяемого слова и словосочетания (иногда предложения или текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя и т.д.;

- в-третьих, фонетический анализ, определение слогового состава слова, ударяемого и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин (имеются в виду простейшие случаи чередований, например, чередование звука [о] в слабой, безударной позиции с [а]; чередование звонкого согласного с парным глухим перед глухим согласным или в абсолютном конце слова; чередование с нулем звука: ([л’эсн’ица] – лестница и т.д.);

- в-четвертых, грамматический анализ слова (словосочетания, предложения) – определение части речи, формы слова. Например: имя существительное, 1 склонение, стоит в предложном падеже единственного числа.

Фонематический принцип.

Он гласит: «Одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях», где фонема определяется как ряд позиционно чередующихся звуков.

Фонематический принцип объясняет в основном те же случаи правописания, те же орфограммы, что и морфологический принцип, но по-иному, с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Он более определенно обосновывает, почему при написании безударной гласной надо ориентироваться на сильную позицию фонемы [краты] - [крот].

Фонематический принцип объединяет многие разрозненные орфографические правила (как бы показывает их общий корень): правила проверки безударных гласных в разных частях слова, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; он помогает школьникам практически понять систему орфографии.

Морфологический и фонетический принципы орфографии не противоречат один другому, а углубляют друг друга. Проверка гласных и согласных в слабых позициях – от фонематического принципа; опора при письме на морфемный состав слова, на части речи и их формы – от морфологического.

Традиционный принцип.

Есть в русском языке слова, которые пишутся так, как принято: либо в соответствии с традицией родного языка («калач», «собака», «корова»); либо сохраняют написание по языку-источнику («касса», «магазин»). Не проверяемые правилами слова многочисленны, в письменной речи учащихся их число достигает многих десятков и даже сотен. Они усваиваются запоминанием, а проверяются с помощью орфографического словаря.

По преимуществу слова с традиционными написаниями – это заимствования из других языков. Многие из них вошли в русский язык сравнительно недавно («ванна» - из немецкого языка, «пионер» - из французского), иные в давние времена («чемодан» - из персидского, «декабрь» - из латинского). Многие слова нерусского происхождения настолько «обрусели», что уже не воспринимаются как заимствованные: «трактор», «пиджак», «лампа» и пр.

Многие написания, относимые к числу непроверяемых, на самом деле могут быть проверены на основе языка–источника (если учитель и ученик хотя бы немного знают этот язык): «аккуратный» - от латинского «accuratus» (буква «а» в начале слова, две буквы «к»).

Традиционные написания не противоречат ни морфологическому, ни фонематическому принципам орфографии, ни правилам русской графики. Но в рамках традиционного принципа все же есть несколько случаев, противоречащих общей системе графики.

Традиционное написание сочетаний «жи», «ши» с буквой «и» (хотя после всегда твердых согласных [ж] и [ш] употребляется гласный [ы], а не [и], «ча», «ща» с буквой «а», «чу», «щу» с буквой «у» (несмотря на то, что звуки [ч] и [щ] всегда мягкие, и после них дети как бы «слышат» «чя», «щя», «чю», «щю» - по анологии с подобными позициями, где мягкость предшествующего согласного обозначаются буквами «я», «ю»). Объясняется написание этих сочетаний исторически: в древнерусском произношении согласные «ч», «щ» были всегда твердыми, а «ж» и «ш» - мягкими (в современном языке мягкие «ж» и «ш» встречаются в нерусских словах «жюри», «Жюль Верн» и т.п.). Историческое написание сохранилось до сих пор.

В начальных классах написание этих сочетаний обычно заучивается без какого-либо объяснения, что, конечно, не может не наносить ущерба формированию у детей понятия орфографической системы.

Принцип дифференциации значений (лексических, грамматических).

Этот принцип называют также логическим, идеографическим, смысловым. Дифференцирующие написания применяются тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания передать свою мысль, разграничить понятия (омонимы): «компания» - группа людей, чем-то объединенных; «кампания» - совокупность военных операций или каких либо иных мероприятий; «совершил поджог» - имя существительное, «он поджег дерево» - глагол; «Орел» с большой буквы, когда речь идет о городе, и с маленькой, когда говорят о птице.

Когда пишущий хочет показать, что употребленное им существительное – собственное имя, он пишет его с заглавной буквы, то есть дифференцирует его значение: «поеду в Тайгу» (так называется город в Сибири); «купались в озере Белом» (есть такое озеро в Рязанской области); «придет Надежда» (имя женщины); «наш Гнедой» (кличка коня) и т.п.

Согласно дифференцирующему принципу, правило употребления заглавной буквы в собственных именах должно быть дано не так как это по традиции дается в учебнике («имена людей, клички животных пишутся с заглавной буквы»), а в следующей формулировке: «Чтобы имена людей, клички животных отличать от других слов пиши их с заглавной буквы». Дифференцирующая роль принадлежит мягкому знаку («ь») после шипящих в именах существительных типа «рожь», «дочь». В этих словах мягкий знак не обозначает мягкость, так как «ж» - всегда твердый, «ч» - и без мягкого знака всегда мягкий, в обозначении мягкости не нуждается. Наличие мягкого знака на конце таких существительных обозначает их принадлежность к женскому роду, отсутствие – к мужскому «нож», «сторож», «плющ», «рогач» и т.п.

Фонетический принцип.

Его суть в максимальном соответствии письма звуковому составу произносимой речи. Предполагается, что первоначально возникшая у разных народов звуко-буквенная письменность была фонетической. Каждый звук речи фиксировался так, как он звучит, так, как его слышит пишущий. (Ошибки, допускаемые учащимися I класса, свидетельствуют о том, что у них еще не преодолено стремление изображать буквами те звуки, которые они слышат в слове, то есть писать фонетически: «ливень льйот», «сат», «скаска», «щитает», «чисы», «шол», «чащя» и пр.).

Фонетико-графические написания отражают фонемный состав слов: «стол» - [стол], «рука» - [рука] и т.п.

Фонетико-графические написания не противоречат морфологическому и другим принципам орфографии. Но все же в них таится определенная опасность: они создают у учащихся иллюзию благополучия, иллюзию соответствия буквы звуку (а не фонеме), что на самом деле бывает далеко не всегда.

В системе орфографии есть и такие правила, которые, опираясь на фонетический принцип, находятся в резком противоречии с морфологическим принципом. Так, приставки на –з- («из»- и «ис»-, «раз»- и «рас»-, «воз»- и «вос»-, «через»- и «черес»- «без»- и «бес»-, «вз»- и другие) не пишутся единообразно. Согласно правилу, эти приставки пишутся с буквой «з» перед гласными или звонкими согласными, то есть в сильной позиции фонемы [з], а в остальных случаях – с буквой «с»: «разбег», но «расписался», «развитие», но «расстояние», «бездонный», но «беспечный», «безопасный», но «бескрылый» и т.п. «З» или «с» пишутся так, как они слышатся, то есть фонетически. Написание соответствует произношению.

Такое написание было бы оправдано, если бы эти приставки, меняя «з» на «с», изменяли и свое значение, то есть возникали новые приставки; но этого не происходит: так, приставка «без» и вариант ее написания «бес» - имеют одинаковое значение отрицания.

Синтаксический (или грамматический) принцип.

Он означает, что знаками препинания обозначаются структурные элементы синтаксических конструкций: точка обозначает конец предложения, запятая разделяет однородные члены, выделяет обращения, разделяет простые предложения, входящие в состав сложного; свои структурно-синтаксические функции выполняют тире, двоеточие, точка с запятой, скобки и другие знаки препинания.

Синтаксический принцип является ведущим в средней школе, где учащиеся усваивают достаточно полный курс синтаксиса. В начальных классах объем синтаксического материала невелик, он не всегда дает возможность понять знаки, встречающиеся в читаемом тексте, и тем более расставлять их в собственном тексте. На синтаксической основе младшие школьники учатся только употреблять точку в конце предложения, запятую при перечислении однородных членов.

Смысловой принцип. Данный принцип предполагает передачу мысли, ее оттенков с помощью знаков препинания: значение вопроса передается с помощью вопросительного знака, усилительное значение (обычно подкрепляемое эмоциями) – восклицательным знаком в конце предложения, незаконченность или неопределенность мысли многоточием. Смысловой принцип играет значительную роль, и в постановке точки, и в употреблении запятой между однородными членами и в других случаях. Он является основным в делении текста на абзацы и в использовании отступа – красной строки.

Интонационный принцип.

Это усвоение пунктуации на основе выразительного прочтения: пауз, интонационной окраски, логических ударений. Так дети усваивают интонацию вопроса, интонацию перечисления, паузы и интонации в прямой речи, в диалоге, паузы внутри предложения.

**I.2. Психолого-педагогическая характеристика орфографического навыка**

В учебном процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности. Процесс обучения строится с учетом возрастных особенностей учащихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности. Многие виды знаний приобретаются учащимися не путем созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т.е. через рассказ учителя, описания, различную информацию.

Русский язык – один 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 школьная дисциплина, требующая большого труда, источник бесчисленных неудач и огорчений. Чтобы хорошо усваивать правила русского языка и быстро и точно применять их, школьник должен овладеть целым рядом общих умений и навыков. В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся навыков и умений. В связи с требованиями подготовки детей к труду, к жизни, к активному участию в ней этот вопрос в современной школе приобретает особую актуальность.

Что же называется навыком?

Навыки – автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. По мере выработки навыка лишние движения и операции устраняются, отдельные операции и движения сливаются в одно сложное действие, сознание все больше направляется не на способы действия, а переносится на его результаты, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться быстрее, улучшается самоконтроль.[[2]](#footnote-2)

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

Грамотное письмо – речевая деятельность; каждый акт письма – сложное действие, в основе которого лежит наша речь; каждое написание так или иначе отражает строй языка. Говоря о психофизиологической природе орфографического навыка, нужно иметь в виду не только зрительные и рукодвигательные ощущения и представления, но и слуховые и речедвигательные (артикуляционные). Пишущий всегда отправляется от слышимого слова, различает в нем основные звуки (фонемы), правильно их произносит, и это в значительной мере обеспечивает правильный графический образ слова. То есть, если ученик хорошо слышитслово, то и правильно его пишет. Собственное произнесение слова учеником помогает пишущему: проясняет звуко-буквенный состав слова, регулирует процесс записи, содействует самопроверке написанного.[[3]](#footnote-3)

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

Обратимся для простого доказательства к принципу из другой области. Навык ходьбы осваивают без каких бы то ни было теоретических оснований. Но если спортсмен, занимающийся спортивной ходьбой, захочет улучшить свои показания, ему понадобится тщательно проанализировать все операции, входящие в действие ходьбы. То же следует сказать о методах совершенствования навыков правописания. Нельзя забывать о возможности становления на чувственной, интуитивной основе. В одних и тех же условиях: в одном классе, у одного учителя, при примерно одинаковом уровне развития – дети достигают разных результатов. Разве можно отрицать так называемую природную грамотность некоторых учащихся? Им достаточно однажды увидеть слово написанным или один раз почувствовать его в движении руки (прописать), чтобы никогда не допускать ошибок в этом слове.

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

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слов. Было доказано, что успешность обучению правописанию зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознают ученики особенности слова как языковой единицы.

Однако, одна из заслуг К.Д.Ушинского состоит в том, что он разработал теорию орфографических навыков, согласно которой сознательность и автоматизм не противопоставляются, не исключают друг друга, а являются различными стадиями образования навыка. Заметим, что К.Д.Ушинский допускал и возможность обучения орфографии механическим путем, каким обычно усваивали правописание писари, но принципиально он был против такого пути овладения правописанием.[[4]](#footnote-4)

Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. Это положение полностью относится к орфографическому навыку. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает: во-первых, постепенное уменьшение роли осознавания своих действий, во-вторых, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные действия, в-четвертых, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов авоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений.

В исследованиях психологов Д.Н.Богоявленского, Л.М.Божович, Г.Г.Граник и др. раскрывается сам механизм формирования орфографического навыка как образования временных связей. Так, при формировании навыков правописания морфем слова эта же цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев:

1. слухо-артикуляционное восприятие слова или предложения;

2. осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова;

3. зрительное представление – реакция письма.

Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен прежде всего учитывать психологическую природу орфографического навыка. Как уже было сказано, навыки – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности. При этом нужно учитывать, что слово «автоматизированный» означает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации.

Важно еще обратить внимание на следующее обстоятельство: автоматизированный навык позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным. Навыки формируются на базе умений, т.е. умения по мере автоматизации становятся навыками. Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме.

В школе формируются следующие виды орфографических умений и навыков:

- нахождение в слове орфограмм;

- написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;

- нахождение и исправление орфографических ошибок.

Условия, необходимые для формирования орфографических навыков, таковы:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;

- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;

- знание орфографических правил;

- знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил;

- упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.[[5]](#footnote-5)

Причем следует подчеркнуть, что упражнения и правильно понятая тренировка – это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же задачи, в процессе которой первоначально движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется.

Как формируются навыки? Как организовать быстрое, безошибочное и прочное овладение учащимися навыками? Умения и навыки формируются на основе выполнения определенной системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения в изменяющихся ситуациях.

Что же следует понимать под термином «упражнение»? В психологии упражнением называют многократное выполнение определенных действий или видов деятельности, имеющее целью их основание, опирающееся на понимание и сопровождающееся сознательным контролем и корректировкой. В этом определении подчеркивается целенаправленность упражнений, которые осуществляются на основе понимания и тцательно продуманного педагогического руководства.[[6]](#footnote-6)

Стихийное, неуправляемое повторение действий может не привести к их усовершенствованию или приведет к механической тренировке в применении действий в стандартных условиях.

Педагогическое руководство упражнениями учащихся предполагает применение определенной методики занятий и научно обоснованных пособий и руководств для учащихся.Сначала учащиеся неуверенно владеют изучаемыми действиями, при затруднении пытаются вспомнить соответствующее правило. По мере совершенствования действия потребность в припоминании правила или способа отпадает. Постепенно действия автоматизируются, переходят в навык. Вниминие учащихся при этом переключается на процесс получения необходимого результата и на качество выполнения действия или операции. При этом контроль человека над автоматизированным действием никогда не прекращается. Например, ученик автоматически записывает слова, которые диктует учитель. Ему не приходится вспоминать правила, как писать отдельные буквы.Но как только в диктанте встречается слово с незнакомой или сложной орфограммой, в процессе письма включается память, мышление и другие психологические процессы. Осуществляя функцию «скрытого контроля», сознание как бы находится всегда в резерве, включаясь тогда, когда выполнение автоматизированных действий наталкивается на какие-то препятствия: кончились чернила в авторучке, неправильно подобрано слово, на бумаге оказался волосок и буква не получилась – во всех этих случаях немедленно включается «главный контролер» - человеческое сознание.[[7]](#footnote-7) Оно осуществляет анализ затруднения, функционирование выработанного навыка продолжается.

Показателями успешного формирования навыка являются:

- увеличивающаяся быстрота выполнения отрабатываемых движений;

- повышение их качества, точности, согласованности;

- падение физического и нервного напряжения у самого работающего человека.

Нетрудно вспомнить, что взрослый, обучая ребенка писать, прыгать, играть на рояле, не только показывает ему образец автоматизируемого действия. Учитель объясняет, как его надо воспроизвести, какие ошибки и почему допустил ученик, находит средства побудить ребенка к новой пробе. Давая оценку выполненного действия и приложенного учеником старания, приводит обоснование высказанного им оценочного суждения. Одним словом, в процессе выработки навыка у человека огромную роль играет речь и те меры социального воздействия людей друг на друга, которые связаны с многообразными формами межлюдского общения. Следует особо подчеркнуть важное значение в выработке навыка осознания ребенком цели автоматизированных действий и его собственное желание овладеть соответствующим навыком.

**I.3. Основные типы орфографических ошибок и причины их появления у младших школьников**

Орфография в школе – один из важнейших разделов курса русского языка. Орфография изучается в I-VI(VII) классах, в VII-VIII(IX) классах – повторяется, обобщается. Материал по орфографии не выделен в школе как отдельный самостоятельный раздел, а дается вместе с материалом по грамматике, фонетике, словообразованию, и опирается на него.

Орфография в школе служит связующим звеном знаний учащихся по всем разделам курса русского языка: фонетике, составу слова и словообразованию, графике, морфологии и синтаксису, лексике. Для учащихся начальных классов важнейшими являются такие орфографические темы, как: правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных – звонких и глухих, непроизносимых, удвоенных, чередование гласных в корне слова; употребление заглавных букв; перенос слов; слитно-раздельные и дефисные написания и др. Именно при изучении этих тем учащиеся допускают наибольшее количество орфографических ошибок. Орфографические ошибки – это один из видов ошибок по русскому языку.

Итак, орфографические ошибки делятся на следующие типы: собственно орфографические, фонетико-орфографические и грамматико-орфографические. Теперь более подробно об этих типах.[[8]](#footnote-8)

Собственно орфографические ошибки – это такое написание слова, при котором нарушается установившаяся традиция правописания слов без нарушения орфоэпических и грамматических норм, законов языка. К собственно орфографическим ошибкам относятся:

- нарушение правил написания гласных и мягкого знака после шипящих и «Ц»: шырокий, жыр, ещо, делаеш;

- искажение написания значащих частей слова, а именно основы, корня, приставки, суффикса и окончания: пригаваривать, деректор, песталет, варота, глоза;

- неправильное написание начальной формы слова: адютант, шеснадцать и т.д.;

- неправильный перенос слов: пос-тупить, соз-нание. Причиной появления ошибок этой группы в письменной речи учащихся следует считать незнание школьниками морфемной и словообразовательной структуры перечисленных слов;

- нарушение правил о слитном, полуслитном и раздельном написании слов: кним, гдето, немог и т.д. Здесь совершенно очевидно незнание учащимися правил слитного и дефисного написания слов;

- неправильное написание сложных слов, особенно соединительных гласных: параход, сталетие, пешоход и др.;

- ошибки в написании строчных и прописных букв: наша родина. Такие ошибки реже встречаются по сравнению с другими группами.[[9]](#footnote-9)

Фонетико-орфографические ошибки характеризуются тем, что написание того или иного слова противоречит не только орфографическим правилам, но и орфоэпическим нормам.

К фонетико-орфографическим ошибкам относятся несколько их разновидностей:

1. отражение на письме национальных особенностей произношения русских звуков:

а. ошибки, связанные с неправильным произношением согласных и гласных звуков: прыкрыть, зимный, прыбыл;

б. ошибки, вызванные неправильным произношением согласных звуков: просба, менше, возми;

2. отражение на письме произносительных особенностей южнорусских диалектов: береть, знають;

3. отражение на письме индивидуальных особенностей произношения звуков учащимися: ледакция (вместо редакция), соколад (вместо шоколад).

Грамматико-орфографические ошибки – это такие образования форм или построения словосочетаний и предложений, которые противоречат грамматическим законам языка. Иногда грамматико-орфографические ошибки называют языковыми. Они подразделяются на грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические.

Грамматико-орфографические ошибки называются грамматико-морфологическими тогда, когда нарушение норм литераурного языка связано с изменением и образованием формы слова.

К грамматико-морфологическим ошибкам относятся:

- употребление неправильных форм именительного падежа множественного числа: ухи, шофера, трактора;

- искажение форм родительного падежа множественного числа существительных: У спортсмен не было времени.; В зале не было зрителев.[[10]](#footnote-10)

- образование форм множественного числа от существительных, не имеющих форм множественного числа: Он упал без сознаний.; Учитель обращал вниманий на людей.;

- употребление одного рода вместо другого: Гвоздь была большая.; У орла была крыла.;

- образование формы единственного числа от существительных имеющих только форму множественного числа: Ножница моя пропала.;

- использование неправильных форм причастий: Местами видны черные земли, освободившие от снега.;

- употребление неправильных форм деепричастий: Возвращая домой, мы заехали к товарищу.;

- неправильные формы предлога в сочетании со знаменательными словами: к мне подошел товарищ, с мной не разговаривает.

Грамматико-орфографические ошибки считаются грамматико-синтаксическими, если они появились вследствие нарушения грамматических правил построения свободных словосочетаний и предложений. К этой категории ошибок относятся:

- неправильное согласование слов: Каждый из них должны были собрать металлолом.; смертельная усталость;

- неправильное управление вида глагола: Антону все время стало хуже (становилось).; Я решил покупать (купить) себе собаку.;

- несоответствие деепричастного оборота основной части предложения или неуместное его употребление в предложении: Возвращаясь из школы, начался дождь.; Я поехал купить собаку, долго думая.;

- несоответствие союзов с содержанием предложения: Татьяна бьет собаку, потому что она не спала.

Наблюдения на уроках, анализ ученических работ, изучение классификации ошибок позволяют сделать вывод, что учащиеся наиболее часто допускают орфографические ошибки на следующие темы:

В I классе:

- жи, ши (например: ершы, пружына…)

- ча, ща (например: рощя, трещят…)

- чу, щу (например: хлопочют, блещют…)

- ударные и безударные гласные (польцы, сталы…)

- парные звонкие и глухие согласные (дуп, колхос)

- а также прочие ошибки: пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной.

Во II классе:

- правописание звонких и глухих согласных на конце слов (сапок, галстуг…)

- правописание безударных гласных, не проверяемых ударением (польто, помедоры…)

- правописание непроизносимых согласных (радосный, чесный, позно…)

- не с глаголами (негорит, неидет…).

В III классе:

- правописание гласных и согласных в корне слова (принисет, отцвитает, алея…)

- изменение имен прилагательных по падежам (утренния…)

- правописание безударных личных окончаний глаголов (колят дрова, шепчит, светет…).

Также в 3 классе допускаются ошибки в словах с непроверяемыми написаниями (кавер, издавно…), часто встречается слитное написание, пропуски букв, замены букв.

В результате анализа было также выявлено, что очень часто у учащихся встречаются ошибки на замены согласных букв.[[11]](#footnote-11)

Недостаточное различение твердых и мягких фонем появилось в следующих ошибках: «кастерь» (костер), «прижки» (прыжки), «мохь» (мох) и т.п.

Помимо указанных ошибок значительное место в работах учащихся 1-3 классов занимают ошибки на пропуски, лишнюю вставку букв, что свидетельствует о недостаточной сформированности звукового анализа у детей.

Появление в письменной речи учащихся орфографических ошибок – закономерное явление процесса обучения. Они возникают в силу объективных и субъективных причин. Объективными причинами являются:

- незнание орфографической нормы к моменту письменной работы;

- оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются в основном в устной речи;

- психофизическая усталость детей к концу письменной работы;

- наличие в словарях с той или иной орфограммой трудных случаев в применении орфографических правил.

Незнакомые учащимся орфографические нормы делятся на не изучаемые к моменту письменной работы и на изучаемые в школе. Нормы, не изучаемые к моменту письма, относятся либо к программе данного класса, либо к программе следующих классов. Ошибки на не изучаемые в школе орфограммы могут появиться в любом классе. Из данного факта вытекают следующие методологические правила: перед письменной работой необходимо предупреждать возможные орфографические трудности, не включать их в число ошибок при оценке орфографической грамотности (например: в начальной школе не изучается тема «Наречие», поэтому ошибки в написании наречий учитель не учитывает при оценке орфографической грамотности).

В силу связи орфографии со всеми разделами языкознания, имеет большое значение понимание детьми семантики слов, их структурно-семантической близости, так как формирование орфографических умений требует оперирования большим количеством слов.

Как показывают специальные наблюдения, орфографические ошибки чаще всего появляются в конце письменной работы. Учитывая этот факт необходимо перед окончанием работы делать небольшой перерыв, который должен снять психофизическую усталость. Например, такие физминутки помогут при снятии психофизического напряжения:

«Мы учимся письму Если будем мы стараться,

Для чего? Почему? Буквы будут получаться.

Из крючков, из крючков, Пальцы наши потрудились

Из кружков, из кружков И немножко утомились.

Сможем буквы написать. Дружно мы их встряхнем

 И опять писать начнем».[[12]](#footnote-12)

«Руки положить на парту, голову – на руки. Закрываем глазки – отдыхаем. Посчитаем до десяти, открываем глазки, поднимаем голову, продолжаем работу».

Методологическим правилом должно стать внимание к словам, имеющим трудные случаи применения орфографических правил. Его систематическая реализация предупреждает появление орфографических ошибок.

Довольно часто, анализируя ошибки, допущенные детьми в диктантах, учитель обнаруживает «прочие» ошибки: лишний мягкий знак, лишняя буква, пропуск букв и т.д. Наблюдения показывают, что не так уж и «безобидны» эти ошибки. А причин их возникновения довольно много.

Первая причина. Детям так слышится: «Косьтя».

Вторая причина. Дети пишут так, как говорят: «тигор, млыши».

Известно, что легче ошибку предупредить, труднее ее исправить. Чтобы легче было предупредить ошибки, учителю надо знать слова, в которых младшие школьники допускают ошибки. Для этого надо внимательнее прислушиваться к тому, как говорят дети.

Третья причина. Дети добросовестно учат правила (жи-ши: лыжи, шина), научились делать проверку (шары – шар, коза – козы). Теперь этот ученик уверен и даже пытается доказать, что слова надо писать именно так, а не иначе: «кошичка», «шишичка».

Четвертая причина. У детей мал запас слов, они еще не наблюдательны, и хотя они выучили правила, но многие еще не умеют писать большие и трудные слова: «Валгаград», «Козань».

Пятая причина. Это когда учитель, боясь перегрузки, учит детей на очень легком материале, даже для списывания с доски дает такие слова, как сад – сады, дуб – дубы.

Отсюда и получается, что если учитель сам составляет контрольные диктанты, то весь класс выполняет их очень хорошо, а если же контрольный диктант дает администрация, то класс справляется с трудом.

Шестая причина состоит в том, что учитель не всегда проводит систематическое попутное повторение изученного. Систематическое попутное повторение изученного, своевременное предупреждение ошибок – все это способствует тому, что дети хорошо запоминают написание трудных слов и хорошо справляются с ними в контрольных диктантах. А добиваться грамотного письма – это основная задача учителя.

**II.2.Основные направления работы учителя по предупреждению орфографических ошибок**

Важным звеном в обучении правописанию является самостоятельная работа учащегося над своими ошибками. Н.С. Рождественский отмечал: «Общий принцип исправления ошибок сводится к тому, чтобы не парализовать самостоятельности учеников, чтобы ученики работали над своими ошибками. Учитель не столько даёт слова в готовом виде, сколько заставляет учеников размышлять и самостоятельно работать».

 В словаре-справочнике по методике русского языка используется следующая трактовка этого методического приёма: «Работа над ошибками — одно из важнейших направлений обучения русскому языку, неотъемлемая часть системы обучения; соответствующий раздел методики русского языка. Пронизывает собой все организационные формы обучения: уроки, домашние задания и пр.».

 В психологической литературе, работа над ошибками рассматривается как: «актуализация цепи правильных знаний, затормаживание неверных».

 В истории обучения детей грамотному письму существовали два пути формирования орфографических навыков, т. к. различно понималась природа орфографических навыков. Представители грамматического направления ( К.Д. Ушинский, А.М. Пешковский, Н.П. Каноныкин, Н.С. Рождественский, Н.А. Щербакова) основывались на сознательном происхождении орфографического навыка, т. е. навык возникает как результат сознательных действий. Антиграмматическое направление, представители которого считал, что орфографический навык это механический процесс (Борман, В.П. Шереметевский, И. Соломоновский, В. Лай, Э. Мейман).

 В начале ХХ в. антиграмматическое направление получило широкое распространение в том числе и в России.

 В советское время огромный вклад в возрождение грамматического направления внёс А.М. Пешковский. Навык рассматривается как автоматизированное действие, в основе которого лежат грамматические знания. От характера орфограммы зависит роль того или иного фактора (зрение, слух, речедвигательный, моторный, мышление).

 Работа над ошибками — одна из важнейших составных частей обучения грамотному письму; эта работа может присутствовать во всех организационных формах обучения: на уроке, при выполнении домашнего задания и пр.

 Работа над ошибками предполагает:

1. предупреждение возможных ошибок при изучении различных тем курса на основе прогнозирования знания типичных ошибок и трудностей;
2. обнаружение и исправление ошибок самими учащимися в различных текстах и отдельных словах, в устной и письменной речи на основе самопроверки и редактирования;
3. исправление, учёт, классификацию ошибок учителем, с последующим обобщением и использованием данных как для общей диагностики и планирования работы в классе, так и для организации конкретной коллективной, групповой и индивидуальной работы учащихся над ошибками;
4. организацию и проведение специальных уроков работы над ошибками, фрагментов работы над ошибками на разных уроках.

 Сформулированные направления предусматривают работу с ошибками разных типов — речевыми, орфографическими, орфоэпическими и т. п.

 Необходимо подчеркнуть, что важнее всего ошибки предупреждать; саму ошибку рассматривать как явление ненормальное; преодоление ошибок вести с опорой на теоретический материал, на положительные образы, на норму литературного языка.

 Среди причин, порождающих орфографические ошибки учащихся, нужно назвать следующие:

- неумение обнаруживать орфограммы (отсутствие орфографической зоркости);

- неверное определение разновидности орфограммы, а следовательно, неверный выбор правила или другого способа решения задачи;

- неверное выполнение какой-то из операции алгоритма применения правила;

- неумение выполнять действие проверки;

- медленный темп работы, при котором ученик не успевает применить свои знания.

 Начальным этапом в работе над ошибками является их предупреждение. Приёмы предупреждения ошибок разнообразны. Их применение на уроке зависит от характера орфограммы, этапа её усвоения, возраста учащихся, развития и индивидуальных особенностей. Как отмечает Т.Г.Рамзаева, «предупредить — это не значит только подсказать написание слов. Предупреждение — это способ развития орфографической зоркости».

 «Орфографическая зоркость — это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением. А поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой».

Работа по предупреждению орфографических ошибок организуется учителем перед выполнением как обучающих упражнений, так и контрольных работ. В обоих случаях проводятся различные виды словарно-орфографической работы. В качестве упражнений, предупреждающих орфографические ошибки, используются зрительные и предупредительные диктанты, работа с орфографическим словарем.

 Существенную роль в работе по предупреждению орфографических ошибок играет повторное выполнение упражнений, которое особенно эффективно в классе учеников слабой подготовки. В методике орфографии существуют две формы применения таких упражнений: повторное полное их использование для новых целей и словарно-орфографическая работа на основе лексики ранее выполненных упражнений. Повторная работа над ранее выполненными упражнениями предлагается спустя 3-4 урока, когда навык написания слов начинает угасать и поэтому нуждается в подкреплении. Для повторного выполнения целесообразно использовать упражнения, заключающие в себе элементы систематизации и разнообразные орфограммы. Повторному выполнению упражнения может предшествовать словарно-орфографическая работа над допущенными детьми ошибками.

 Предупреждению ошибок должно служить овладение учащимися общими способами решения орфографических задач, т.е. выполнение в определённой последовательности умственных действий, необходимых для правильного написания слов. Наибольшие трудности вызывает решение задач на правописание безударных гласных, парных звонких и глухих согласных. Поэтому, готовя детей к знакомству с названными орфографическими правилами, необходимо регулярно включать в различные этапы урока задания на совершенствование фонетических умений, наблюдение и выявление признаков орфограмм.

 Напомним, «что орфограмма — это написание (буква, дефис, пробел и другие письменные знаки), которое не устанавливается на слух. При таком подходе наполняется конкретным содержанием и понятие «орфографическая зоркость».

 Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок учеников, поэтому ребёнок должен видеть слабую позицию — ведь именно здесь требуется проверка. В сильной позиции проверять нечего — фонемы там прекрасно различаются. «Опасные места» — так можно назвать слабую позицию. Каждый раз выбор буквы в этих «опасных местах» нужно доказывать. Узнавать, какую букву писать в слабой позиции, непросто. Этому нужно долго учиться. Наиболее действенным и одновременно наиболее сложным из упражнений, формирующих орфографическую зоркость является письмо с пропусками орфограмм, или письмо с «окошечком», которое в середине 60х г. ХХ века было предложено Е.М. Заморзаевой, А.И. Кобызевым и параллельно использовалось П.С. Жедек в рамках развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, использует в своей методике М.С. Соловейчик. Овладение этим умением означает раскрепощение ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам даётся разрешение пропускать букву, если не знаешь, какую писать. Это место называется «окном», например: тр.ва, ст.на. Далее ведётся работа по подбору родственных, проверочных слов, где буква из слабой позиции переходит в сильную позицию. Учащиеся орфографически правильно проговаривают слово и вставляют правильную букву. Важно, чтобы дети при работе со словами, в которых есть «опасные места» учились, прежде всего, обнаруживать орфограмму, совершенствуя свою орфографическую зоркость.

 Когда же основной опорой изучения написаний являются зрительные и рукодвигательные образы (например, непроверяемые написания), учителю необходимо применять приёмы, обеспечивающие лёгкость и прочность зрительного восприятия. Таким приёмом, как указывают Н.С. Рождественский, Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербакова и др., является вынесение на доску слов на неизученное правило или трудных для написания с указанием в них орфографической трудности, подбором однокоренных слов. Орфограммы можно обозначать разными способами – выделять цветом, размером шрифта, расположением. Составление списков однокоренных слов должно сопровождаться разбором значения каждого отдельного слова, выделением орфограммы и морфемы, в которой она находится.

 Кроме указанных приёмов, для предупреждения орфографических ошибок используется выборочное комментирование (учащиеся объясняют, прежде всего написание тех слов, в которых испытывают затруднение), проговаривание трудных для написания слов (хоровое, индивидуальное), а также различные виды диктантов (предупредительный, объяснительный, выборочный ) и разборов (фонетический, морфемный, орфографический).

 Т.Г.Рамзаева подчеркивает, что предупреждению ошибок может служить овладение учащимися общим способом решения орфографической задачи, т.е. выполнение в определённой последовательности умственных действий, необходимых для правильного написания слов. Общий способ решения орфографической задачи представляется в следующем виде:

- произношение слова;

- распознавание орфограммы;

-определение места орфограммы в слове;

-определение способа проверки;

-проверка;

-запись слова;

-самоконтроль.

 Таким образом, предупреждение ошибок следует рассматривать как планомерную работу учителя по формированию у младших школьников всего комплекса орфографических умений: обнаруживать орфограммы, определять их разновидности, выполнять действия, предписываемые правилами и осуществлять самоконтроль.

 «Орфографический самоконтроль — это умение контролировать ход орфографического действия, т.е. правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат — выбранную букву — с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии».

 Для того чтобы самопроверка была не формальной, а осознанной, с самого начала обучения следует обратить внимание детей на два основных момента: а) что проверять (перечень орфограмм, которые изучаются на данном этапе обучения); б) как проверять (алгоритм действий).

 О сформированности орфографического самоконтроля указывают умения учащихся:

1. выявить ошибку,
2. «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, т. е. обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста».

 Работа по предупреждению орфографических ошибок тесно связана с работой по их преодолению. Эти две стороны обучения находятся в тесной взаимосвязи.

 Преодоление орфографических ошибок учащихся начинается с указания учителем ошибки при проверке письменных работ.

 Методист М.С.Соловейчик считает, что исправление ошибок в детских тетрадях — «это не простая констатация факта «знает/ не знает, умеет/ не умеет», а один из элементов обучения, причём такой, который должен помогать каждому ученику совершенствовать его знания и умения, развивать его самостоятельность». А для этого прежде всего, надо подумать о способах исправления ошибок.

 Нельзя не согласиться с тем, что «общепринятый способ — зачеркнуть неверное написание и исправить — не способствует воспитанию у детей критичного отношения к написанному. Ведь, по сути дела, учитель нашел за ученика орфограмму, определил её тип, выбрал и написал верную букву в соответствии с правилом», т.е. фактически выполнил за ученика все необходимые орфографические действия. Такой способ указания ошибки, видимо, допустим только в контрольных работах. Пометы же учителя в других работах, в том числе в текущих, тренировочных, нужно сделать более обучающими.

 Если к вопросу исправления орфографических ошибок в тетради ученика подойти с точки зрения современных требований развивающего обучения, то надо признать: пометы учителя должны работать «на становление всех орфографических умений, в том числе и умение осознано контролировать правильность письма». При таком подходе, как считают методисты, «способ исправления должен перейти в иное качество — стать способом показа ошибки».

 Однако учителю необходимо выбирать способ показа ученику его ошибки. Не стоит ограничиваться её исправлением (хотя и оно возможно), а надо прибегать к разнообразным приёмам: подчёркивать букву, место в слове или всё слово, где допущено нарушение, а может быть, отмечать только строку, где надо искать ошибку.

 Дополнительно на полях можно написать правильную букву, привести верную запись слова или назвать номер страницы, на которой сформулировано правило, дана рекомендация.

 К концу второго класса, после изучения темы «Состав слова» можно ввести новый вид «подсказки»: выделение в слове соответствующей морфемы или указание на неё на полях. При этом слово с ошибкой можно подчеркнуть или не подчёркивать.

 «Чтобы выбрать способ исправления и «подсказки», необходимо учитывать ряд факторов:

- возможности ученика,

- характер допущенной ошибки,

- момент обучения и т.д.».

 Помощь учителя должна быть адресована данному ребёнку, должна учитывать уровень подготовки ученика и обеспечивать именно у него постепенное формирование необходимых умений.

 «Сказанным определяется организация самой работы над ошибками. Желательно, чтобы получив тетрадь, школьник, опираясь на сделанные пометы, исправил свои ошибки (те, которые учитель ему не исправил, а показал)». [Там же, с.65] Эпизодически для этого можно отводить часть времени на уроке (в том числе резервном). Разумно привлекать к помощи одноклассникам тех ребят, у которых ошибок не было.

 Не случайно среди используемых на уроке заданий есть такие, которые предполагают нахождение и устранение «чужих» ошибок. Они и должны готовить младших школьников к поиску и исправлению своих. Если кто-то из детей не сумел проверить запись и найти ошибки до сдачи тетради, то пусть постарается найти их с помощью учителя. Это будет определённым достижением ребёнка.

 Однако большинство учителей предпочитают традиционный приём указания на ошибку: зачёркивание орфографической ошибки, написание правильной буквы, обозначение на полях условным знаком. При этом не учитывается тип ошибки, её причины, индивидуальные особенности учащихся, цель исправления ошибки, уровень овладения умением исправлять орфографические ошибки.

 Способ исправления ошибки должен меняться от класса к классу и быть взаимосвязанным с уровнем овладения умением. Чем старше ученик, тем больше должна быть доля самостоятельности в работе над ошибками.

 Выбор способа исправления ошибок должен учитывать индивидуальные особенности учащихся. «Этот процесс творческий, трудоёмкий, отнимающий много времени, но такой труд окупается более высокой грамотностью», — пишет В.В. Репкин.

 Учащиеся могут быть разделены на четыре группы. Каждая группа характеризуется как качественными, так и количественными показателями, что является основанием для применения того или иного способа исправления ошибки.

 Первую группу составляют учащиеся, которые допускают в письменных работах 1-2 ошибки, самостоятельно могут обнаружить и исправить их во время самопроверки и взаимопроверки, систематически выполняют работу над ошибками и не испытывают при этом затруднений в определении характера орфограммы, на которую допущена ошибка, и в выборе соответствующего способа её исправления.

 Ко второй группе относятся учащиеся, которые допускают в письменных работах 1-2 ошибки, частично обнаруживают и исправляют их во время само- и взаимопроверки, эпизодически выполняют работу над ошибками, и не испытывают при этом затруднений в определении характера орфограммы и в выборе способа исправления ошибки.

 Третья группа включает учащихся, которые допускают 3-5 ошибок в письменных работах, самостоятельно не могут обнаружить и исправить их во время само- и взаимопроверки, эпизодически выполняют работу над ошибками, затрудняются в определении характера орфограммы и выборе способа исправления ошибки.

 Для четвёртой группы учащихся характерно большое количество ошибок в письменных работах. Учащиеся не могут обнаружить и исправить их, не выполняют работу над ошибками, затрудняются в определении характера орфограммы и в выборе способа исправления ошибки.

 На протяжении обучения состав группы должен меняться в зависимости от качественных изменений показателей каждой группы, с целью развития самостоятельности учащихся в процессе работы над ошибками и исключения «привыкания» к однообразному способу исправления ошибки учителем.

 В таблице представлены возможные способы исправления учителем орфографических ошибок для учащихся каждой группы.

Способы исправления ошибок

|  |  |
| --- | --- |
| Группы учащихся | Способы исправления ошибок |
|  **1** | 1.Обозначение на полях условным знаком (|) строчки, в которой находится ошибка. |
|  **2**  | 2.Подчёркивание слова, в котором находится ошибка, и обозначение на полях условным знаком морфемы, которая содержит неверное написание.3.Подчёркивание части слова, в которой допущена ошибка, и обозначение на полях условным знаком (|). |
|  **3** | 4.Зачёркивание ошибки и обозначение на полях условным знаком (|).5.Зачёркивание ошибки с указанием морфемы и обозначение на полях условным знаком (|). |
|  **4**  | 6.Традиционный. |

 Применение учителем разных способов указания на ошибку в процессе проверки письменных работ не только позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, но и помогает правильному выбору способа исправления ошибки.

 Так, 6-й способ указания на ошибку побуждает учащихся к репродуктивной деятельности, однако исключает возможность неверного выбора способа исправления ошибки. 4-й и 5-й способы содержат подсказку, которая помогает учащимся ориентироваться в памятке работы над ошибками и исправлять ошибку по образцу. Если 4-6-й способы указания на ошибку прямо или косвенно определяют её характер, то 1-3-й требуют от учащихся самостоятельного распознания характера орфограммы, на которую допущена ошибка, и с учётом этого, выбора способа её исправления.

 Не все учащиеся одновременно овладевают перечисленными умениями, поэтому в одной и той же работе учитель будет использовать разные способы фиксации ошибок у разных учащихся, но в течение учебного года необходимо всех детей провести через все способы фиксации.

 Среди разнообразных приёмов исправления ошибок наиболее ценным следует признать тот, который обеспечивает осознание учащимися допущенных ими ошибок. Когда учитель уверен, что учащийся сам исправит ошибку и не сделает при этом новой, то использует приёмы, рассчитанные на большую степень самостоятельности. Чем конкретнее и подробнее указание на ошибку, тем легче учащимся её исправить. Исправления, сделанные учителем в тетради, должны обязывать учащихся к определённой работе над ошибками, которую нужно контролировать. Сами по себе, без последующей работы, исправления учителя не способствуют преодолению орфографических ошибок. Поэтому, наряду с предупреждением ошибок, указанием учителя на допущенные ошибки, важен ещё и третий компонент преодоления ошибок – организованная работа учащихся над устранением своих ошибок.

 После того как ошибка зафиксирована учителем, ученик должен выполнить работу над ошибками. Чаще всего учащиеся используют приёмы исправления, которые соответствуют образцу, данному учителем после письменной работы, или многократно переписывают слово. Такие способы исправления ошибки характеризуются репродуктивной деятельностью учащихся и не достигают нужного результата. Кроме того, многократно переписывая слово, учащиеся нередко пишут его второй и третий раз с той же ошибкой, тем самым закрепляя вариант неправильного написания.

 Опыт показывает целесообразность проведения отдельных уроков для работы над ошибками.

 Условно работу над ошибками можно разделить на два вида:

1. работа над типичными ошибками, которая проводится в классе после выполнения проведённой работы;
2. работа над индивидуальными ошибками, которая проводится как в классе, так и дома.

 Проводя работу над орфографическими ошибками на специальном уроке, учитель актуализирует знания детей по отдельным правилам орфографии, на которые ими были допущены ошибки, показывает образцы исправления ошибок, закрепляя орфографические навыки, а так же готовит учащихся к самостоятельной работе над ошибками. Кроме того, учитель указывает, в чём причина ошибки ученика, как надо исправить ошибку, и почему исправить таким образом. Работа над ошибками должна проводиться в определённой системе и начинаться с анализа орфограмм, которые являются основными в данной работе. Проверив письменные работы детей, учитель должен отметить те группы ошибок, которые являются типичными в данном случае для всех детей, и над которыми надо основательно поработать в классе коллективно.

 Подготовка к работе над ошибками в контрольных диктантах. Опыт показывает, что над всеми видами ошибок, допущенных учащимися, работать невозможно. Целесообразно, анализируя учетный лист общеклассных ошибок, выбрать часть видов орфограмм, над которыми предполагается работать на специальном уроке. Ими будут 5-6 наиболее частотных орфограмм. Среди них должны быть:

а) орфограммы, проверяемые в связи с изученной грамматической темой;

б) трудные орфограммы, ранее пройденные в других грамматических темах.

 В плане подготавливаемого урока необходимы следующие структурные элементы: общая оценка результатов контрольного диктанта; исправление ошибок школьниками и учет ими слов с ошибками; работа над каждым из отобранных видов орфограмм; диктант из слов, над которыми велась работа на уроке; подведение итогов урока и задавание работы на дом.

 Для работы над каждым из отобранных видов орфограмм нужно предусмотреть такие виды работ: запись названия объясняемой орфограммы;

диктант из слов с данной орфограммой, взятых из контрольной работы, с объяснением условий ее выбора; другие упражнения по выбору учителя (подбор однокоренных слов, составление словосочетаний или предложений, образование разных форм слова, в том числе работа по учебнику, работа с карточками и т.д.). Работа над одним видом орфограммы обычно рассчитана на 5-6 мин. Здесь отрабатываются, как сказано выше, типичные ошибки, а дома учащиеся работают над остальными индивидуальными ошибками. Причём успех в домашней работе зависит от того, насколько обучающей была эта работа на уроке.

 Остановимся на самостоятельной работе учащихся. Приёмы самостоятельной работы над ошибками могут быть разнообразными. Они зависят от типа правил, на которые допущены ошибки, от подготовленности класса, от умения учащихся работать самостоятельно и других условий. К этим приёмам относятся:

-самостоятельное исправление ошибок, отмеченных учителем особыми знаками на полях;

-самостоятельное объяснение учащимися правописания тех слов, в которых ими были допущены ошибки;

-подбор проверочных слов;

-выбор слов из «словаря» для сопоставления и проверки;

-взаимопроверка работ учащихся;

-разбор слова по составу;

-выписывание слов и словосочетаний из текста диктанта с определённой орфограммой и составление с ними предложений.

 При этом не следует забывать о том, что работа над ошибками должна быть обучающей, т.е. являться продолжением деятельности ученика по овладению орфографическим навыком. Помощью каждому ученику будут те способы указания на ошибки, которые использовал учитель в его тетради.

 Нет необходимости доказывать, что приёмы самостоятельной работы учащихся над ошибками, названные выше, активизируют мыслительную деятельность школьников, формируют у них не только умение сознательно применять изученные правила, но и весь комплекс орфографических умений, в том числе орфографическую зоркость и орфографический самоконтроль.

 К концу второго класса и в дальнейшем целесообразна памятка для работы над ошибками, которую нужно сделать такой, чтобы она обеспечивала руководство действиями детей. Вот возможный её вариант, составленный на основе методических источников.

Памятка работы над ошибками

1. «Найди ошибку (если она не показана).
2. Определи, в какой части слова допущена ошибка; если эта часть не выделена, обозначь её.
3. Выпиши слово с окошком на месте той буквы, которая выбрана неверно.
4. Реши, какое правило надо применить.
5. Выполни нужные действия и вставь букву.
6. Вернись к тексту, где была ошибка, и исправь её».

 Согласно школьной традиции, все допущенные учениками ошибки должны быть исправлены.

 Уже с первого класса необходимо развивать в детях умение видеть и исправлять ошибки. В процессе обучения грамоте учитель выдаёт каждому ученику «волшебный квадрат». Этот квадрат лежит у ученика в тетради. Учитель поясняет, что квадрат будет обладать волшебной силой, если дети научатся им правильно пользоваться. Для этого квадрат накладывается на слово. Постепенно двигая его вправо, ученик открывает первый слог слова, потом второй и т.д. Таким образом, ему легче обнаружить ошибку. Квадрат как бы притормаживает движение глаза, не даёт ему скользить по строке, заставляя быть внимательнее. Этот простой приём даёт хорошие результаты.

 Существует ещё одна форма указания на ошибку — цифровое обозначение орфограмм. Каждое правило в памятке «Работа над ошибками» имеет свой порядковый номер. Но это не значит, что ученик должен его запоминать. Цифровое обозначение орфограмм с целью исправления ошибок используется лишь для указания над словом или на полях вида орфограммы, на месте которой допущена ошибка.

 Очень важно в работе над ошибками добиться того, чтобы учащиеся стремились избавиться от них. При отсутствии у детей такого стремления не будет успеха в повышении грамотности учащихся.

 Обобщив всё сказанное выше, система работы по исправлению ошибок строится следующим образом:

1. Использование «Волшебного квадрата» при самостоятельном нахождении ошибок в 1 классе.
2. Использование цифрового обозначения орфограмм.
3. Дифференцированное исправление ошибок учителем.
4. Сочетание индивидуальных и фронтальных форм работы.
5. Заполнение пропусков в словах с «дырками», пользуясь цифровым обозначением орфограмм.
6. Использование памятки в работе над ошибками.

 Данные приёмы работы над ошибками, названные выше, активизируют мыслительную деятельность школьников, формируют у них умение сознательно применять изученные правила.

 Учебники являются основным средством обучения правописанию, должны содержать специальные материалы и для организации работы над ошибками. Анализ учебных материалов будет изложен в следующем параграфе.

О чем обычно в первую очередь заботится учитель, начиная вводить первоклассников в проблемы орфографии? О том, чтобы как можно раньше познакомить детей с правилами и как можно быстрее приступить к их практическому применению. Правомерна ли такая логика действий учителя? Обратимся к мнению ученых. «Орфографическое действие мы имеем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове», считает П.С.Жедек. Это замечание П.С.Жедек заставляет задуматься: а не пропускаем ли мы целый этап в обучении школьников, именно тот, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограмм в слове? Анализ работы методистов, занимающихся проблемами начального обучения орфографии убеждает: пропускаем.

М.Р.Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи:

- увидеть орфограмму в слове;

- определить ее вид: проверяемая или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится;

- вспомнить правило;

- определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;

- определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму;

- написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку.

В более обобщенном виде те же этапы представляет П.С.Жадек: «В орфографическом действии выделяются две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом)».[[17]](http://bibliofond.ru/view.aspx?id=499766" \l "_ftn15" \o ") Зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи, постоянно подчеркивают и лингвисты, и психологи, и методисты (В.Ф.Иванов, С.Ф.Жуйков, П.С.Жедек, М.Р.Львов, М.М.Разумовская). Эту зависимость хорошо осознают и опытные учителя.

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 собственном тексте. Объяснить эту ситуацию нетрудно: чтобы вставить букву, ученикам 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. Вот почему умение быстро обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, считается важнейшим, базовым орфографическим умением. Как пишет М.Р.Львов, «отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма. По данным обследований, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, там, где учитель работает над формированием орфографической зоркости, 70 – 90%»[32,17].

Итак, работу над орфографической грамотностью учащихся следует начинать с развития их орфографической зоркости. Важно прежде всего научить детей ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению.

«Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения, главным образом в процессе звуко-буквенного анализа слов». (Львов М.Р.).

Система обучения первоклассников постановке орфографических задач, основанная на фонемной теории русского письма, была разработана и экспериментально проверена еще в 60-70гг. П.С.Жедек.

Сегодня как основные принципиальные положения этой системы, так и многие конкретные приемы обучения могут быть взяты на вооружение любым учителем и положены в основу совершенствования работы над орфографической зоркостью первоклассников. Как же может быть построено такое обучение? Прежде всего необходимо уже в I классе вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм.

Одна из наиболее сложных задач начального обучения заключается в достижении высокого качества орфографических навыков. И от того, насколько полно будут сформированы в период обучения грамоте орфографические навыки, зависит дальнейшее обучение ребенка, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать программу по русскому языку в последующих классах.

Обучение орфографии в период обучения грамоте носит по преимуществу пропедевтический характер: учащиеся практическим путем получают необходимые сведения о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твердых/мягких, звонких/глухих).

Особенность орфографической пропедевтики на уроках письма состоим в том, что «пропедевтика должна заключаться не в том, чтобы сообщить какие-то упрощенные, неточные правила, а в том, чтобы систематически и организованно вводить те или иные написания в практику письменной речи учеников, в то же время не перегружая детей заучиванием каких-либо правил и других сведений».

Школьные программы и учебники ориентируют учителя на то, чтобы к моменту изучения орфографического правила ученики имели минимум знаний, умений и навыков, которые потребуются им для правильного понимания и применения данного правила.

Современные учебники и «Прописи» содержат богатый материал для пропедевтической работы по изучению многих орфографических тем. В ходе работы с первоклассниками в период обучения грамоте выявляется,  что учащиеся в данный период могут ознакомиться по меньшей мере с 10 видами таких орфограмм. Перечислим их:

- заглавная буква в именах, фамилиях и отчествах людей, кличках животных (97) (в скобках указано количество слов, данных только в «Прописи» по каждому виду орфограмм);

- заглавная буква в начале предложения и точка в конце;

- правописание сочетаний жи, ши (27);

- правописание сочетаний чу, щу (6);

- правописание сочетаний ча, ща (9);

- отдельные случаи написания безударных гласных (77);

- отдельные случаи написания парных звонких/глухих согласных (28);

- отдельные случаи написания непроверяемых безударных гласных (30);

- разделительный Ъ (2);

- разделительный Ь (13).

Наибольшую сложность для первоклассников представляет усвоение написаний слов с безударными гласными и парными звонкими и глухими согласными в корнях слов. Поэтому чрезвычайно важно своевременно и эффективно наладить пропедевтическую работу по изучению безударных гласных в период обучения грамоте.

С учетом возрастающих трудностей и расширяющегося объема знаний и происхождения программного материала подготовительная работа может быть распределена в течении букварного периода в такой последовательности:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Тема | Работа над безударными гласными |
| 1 | Практическое знакомство с ударением | Ударная гласная пишется так, как слышится. Графическое обозначение ударного гласного на письме |
| 2 | Различение гласных и согласных звуков и букв | Наблюдение над произношением гласных и согласных звуков; их характерные особенности |
| 3 | Установление факта подвижности ударения в русском языке | В ударном и безударном слогах пишется одна и та же гласная. Сравнение написаний гласных в ударном и безударном слоге одних и тех же слов (стол – столы, косы – коса) |
| 4 | Выделение безударных гласных в словах. Развитие орфографической зоркости | Нахождение и выделение в слове безударной гласной, проверка ее написания (подбор проверочных слов), написание слова |
| 5 | Знакомство с родственными словами | Первые шаги в составлении гнезд родственных слов при подборе нужного проверочного слова |

Работа по распознаванию места ударения в слове, обнаруживанию безударных гласных и подбору проверочных слов подготавливает учащихся к усвоению представления о единообразном написании общей части родственных слов. При проверке слова с безударным гласным мы постоянно привлекаем внимание детей к тому, что к проверяемому слову можно подобрать не одно, а несколько проверочных.

Все это значит, что учитель знакомит учащихся с двумя важнейшими способами проверки безударных гласных: путем изменения формы слова и путем подбора однокоренных слов.

При знакомстве с родственными словами ставить следующие задачи:

- научить детей находить общую часть среди родственных слов;

- обратить внимание на единообразное написание гласных и согласных в корне независимо от того, в какой позиции находятся;

- обогатить словарь учащихся.

Таким образом, к моменту изучения правила правописания безударных гласных в корне слова ученик должен: различать гласные и согласные звуки и буквы, определять ударение, выделять безударную гласную в слове и подбирать проверочные слова, иметь достаточный словарный запас, чтобы подобрать проверочные слова.

На выработке этих умений и важно сосредоточить пропедевтическую работу на уроках обучения грамоте. Букварный период позволяет заложить основы для воспитания орфографической зоркости учащихся. Систематическая работа над словом способствует развитию умственной деятельности учащихся – учит их выполнять целый ряд мыслительных операций: наблюдение, сравнение, сопоставление, установление сходства и различия, - учит делать выводы и обобщения.

**Выводы по I главе**

Итак, в I главе были рассмотрены теоретические основы методики работы по пропедевтике орфографических ошибок, основные типы и направления работы над орфографическими ошибками.

 Следовательно, формирование орфографических умений, опирающихся на глубокое понимание принципов и правил письма, является основной линией в решении проблемы орфографической грамотности.

 Вывод: *алгоритмизация действий обеспечивает оптимизацию действий учащихся, а, следовательно, и более качественное освоение материала.*

Каждая орфограмма имеет свой опознавательный признак. Опознавательные признаки – это *особые приметы, или признаки, сигнализирующие о наличии орфограммы, т. е. о наличии «точек» применения правил.*  В опознавательных признаках ученику даются рекомендации, что делать, как поступить, если он слышит один звук, а писать надо другой и т.д.

**Глава II. Опытно-экспериментальная работа по повышению правописной компетенции младших школьников**

**II.1. Констатирующий эксперимент**

Экспериментальная работа проводилась в первом классе МБОУ « СОШ №87»Московского района г. Казани. По списку в классе 23 человека. Мы поделили его на две группы: контрольную и экспериментальную Деление производилось произвольно. Работа шла по учебнику С.В .Иванова «Русский язык 1 класс». После изучения темы «жи, ши, ча, ща, чу, щу», мы провели диагностику остаточных знаний. Учащимся была дана самостоятельная работа по теме «жи, ши» (упр. №97, стр. 66) и по теме «ча, ща, чу, щу» (упр. 103, стр.70)

Протокол №1 от 22.05.14г. Экспериментальная группа

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Нет ошибок | Допущены ошибки |
| жи, ши | ча, ща | чу, щу |
| 1 | Брагин Женя | - | + |  |  |
| 2 | Ножкина Аня | + |  |  |  |
| 3 | Ефанов Кирилл | - |  | + |  |
| 4 | Кутакова Катя | + |  |  |  |
| 5 | Лисняк Дима | + |  |  |  |
| 6 | Голубова Юля | - | + |  |  |
| 7 | Браворец Кирилл | - |  |  | + |
| 8 | Завгородняя Оля | - | + |  |  |
| 9 | Абрамов Сергей | + |  |  |  |
| 10 | Макущенко Лиза | - |  |  | + |
| 11 | Прудяк Дарья | + |  |  |  |

Протокол №2 от 22.05.14г. Контрольная группа

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Нет ошибок | Допущены ошибки |
| жи, ши | ча, ща | чу, щу |
| 1 | Лавриненко А. | - |   | + |  |
| 2 | Силкина К. | - | + |  |  |
| 3 | Марков В. | - | + |  |  |
| 4 | Мунтян В. | - | + |  |  |
| 5 | Таранова У. | - |  |  | + |
| 6 | Иванищев С. | + |   |  |  |
| 7 | Емельянова Л. | - |  |  | + |
| 8 | Галамута Н. | + |   |  |  |
| 9 | Двореченцева И. | - | + |  |  |
| 10 | Шакун О. | - |  | + |   |
| 11 | Богосян С. | + |  |  |  |
| 12 | Сахарова Н. | + |  |  |  |

Вывод: количество ошибок и в одной и во второй группах было практически одинаково.

Как уже говорилось в теоретической части, одна из основных ошибок начальной школы – графическая ошибка (пропуски букв, искажение буквы, лишняя буква). Мы хотели посмотреть, как с этим обстоят дела в обеих группах. После выполнения задания (смотреть приложение №1) и проверки работ был составлен протокол.

Протокол №3 от 24.05.14г. Экспериментальная группа.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Ф.И. | Пропуск букв | Искажение буквы | Лишняя буква |
| 1 | Брагин Женя |   | + |  |
| 2 | Ножкина Аня | + |  |  |
| 3 | Ефанов Кирилл |   | + |  |
| 4 | Кутакова Катя | - | - | - |
| 5 | Лисняк Дима |   | + |  |
| 6 | Голубова Юля | + |  |  |
| 7 | Браворец Кирилл | + |  |   |
| 8 | Завгородняя Оля |   | + |  |
| 9 | Абрамов Сергей |   | + |  |
| 10 | Макущенко Лиза |   | + |   |
| 11 | Прудяк Дарья | - | - | - |

Протокол №4 от 25.05.14г. Контрольная группа

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Пропуск букв | Искажение буквы | Лишняя буква |
| 1 | Лавриненко А. | - | - | - |
| 2 | Силкина К. |   | + |  |
| 3 | Марков В. |   | + |  |
| 4 | Мунтян В. |   |  | + |
| 5 | Таранова У. | + |  |   |
| 6 | Иванищев С. |   |  | + |
| 7 | Емельянова Л. |   | + |   |
| 8 | Галамута Н. |   |  | + |
| 9 | Двореченцева И. | + |  |  |
| 10 | Шакун О. | - | - | -  |
| 11 | Богосян С. |   |  | + |
| 12 | Сахарова Н. | - | - | - |

Вывод: в экспериментальной группе ни один ученик не написал лишней буквы, но много было искажений.

В процентном соотношении, в экспериментальной группе, на правописание жи, ши, ча, ща, чу, щу допустили ошибки 55% учащихся, а в контрольной группе – 65%.

Графические ошибки в экспериментальной группе допустили 80% учащихся, а в контрольной – 75%.

**II. Формирующий эксперимент**

Ошибки, допущенные детьми, относятся к собственно-орфографическим ошибкам. А в чем же причина неправильного написания слов с сочетаниями жи, ши, ча, ща, чу, щу? Мы сделали вывод, что дети не умеют находить в словах орфограммы. Поэтому формирование умений и навыков грамотного написания слов мы начнем с выработки орфографической зоркости. Учащимся предлагались карточки с заданиями:

1. В пословице найдите и подчеркните орфограммы.
2. Спишите предложение, вставляя пропущенные сочетания .

Становление и развитие орфографической зоркости может проходить легко и эффективно, если оно будет осуществляться доступными для ребенка данного возраста средствами. Для нас таким главным средством стало использование на уроках игровых моментов и рифмованных упражнений.

Приведем пример проведенных уроков на повторение пройденного материала.

Тема: жи, ши.

Цель: Уточнение представлений учащихся о слогах жи и ши; формирование умения распознавать и правильно писать слова с этими сочетаниями.

1. С выражением детям читается «рифмовка-запоминалка»:

Чижи, ужи, ежи, стрижи, Машины, шины, камыши –

Жирафы, мыши и моржи, Запомни слоги ЖИ и ШИ.

1. На уроках русского языка полезно провести упражнения тренировочного характера, основанные на слуховом восприятии:

Жилет, животное, живот, Кружить, служить, дружить и жить,

Жирафы, живопись, живет, Спешить, смешить, шипеть и шить.

Шиповник, шины, камыши, Все сочетанья ЖИ и ШИ

Машины и карандаши, Только с буквой И пиши!

Так, после прочтения учителем рифмовок, ученики выполняли такие задания:

1. Записать любые три запомнившиеся слова с сочетаниями жи, ши.
2. Назвать запомнившиеся слова со слогом жи.
3. Назвать слова из рифмовки со слогом ши (подводится итог: кто больше слов запомнил).
4. Также для письменной работы детям была предложена «рифмовка-контролер». На доске она была записана с точками на месте пропущенных орфограмм:

Как напишешь ЖИ и ШИ?

Мне решительно скажи!

Лужи(жы), жи(жы)молость, чижи(жы),

Лыжи(жы), мыши(шы), камыши(шы),

Ши(шы)мпанзе, ши(шы)пы, маши(шы)на,

Ши(шы)шка, ежи(жы)ки, пружи(жы)на.

Аналогичные задания давались детям по темам «ча, ща» и «чу, щу».

«Рифмовки-запоминалки»:

Сочетанья ЩА и ЧА Я в сочетанье ЧУ и ЩУ

В словах пища и свеча, Всегда вставляю букву У,

Куча, гуща, каланча, Но исключения есть тут:

Чаща, дача и печать Жюри, брошюра, парашют.

Нужно с буквой А писать.

«Рифмовки-контролер».

Ча(чя)ща(щя), ча(чя)йка, каланча(чя),

Роща(щя), чаща(щя) и свеча(чя),

Пища(щя), ча(чя)йник, ча(чя)шка, ча(чя)й –

Как напишешь, отвеча(чя)й!

Все обдумай, не спеши,

А потом уже пиши:

Ча(чя)йка, щу(щю)ка и чижи(жы),

Дача(чя), чу(чю)до, камыши(шы).

Знаешь, как писать теперь? Дача, чудо, камыши.

Так ли думаешь, проверь: Если так хотел писать,

Чайка, щука и чижи, Получай отметку…… (пять).

По существу данные рифмовки являются чистоговорками, помимо «обострения» орфографической зоркости они развивают артикуляционные навыки, тренируют речевой аппарат, зрительные и слуховые восприятия первоклассников. Эти упражнения реализуют на практике одну из закономерностей усвоения родного языка: «Письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной речью».[[13]](#footnote-13) Под влиянием чтения им «открываются» правила написания важных орфограмм. На I и II этапе мы печатали рифмовки на доске, «выцвечивая» изучаемые сочетания цветным мелом (узким столбиком, по одному-два слова в строке). Детям легко было читать оформленный таким образом материал. Они получили достаточную практику зрительных наблюдений, за выделенными на доске сочетаниями.

На уроках труда ученики делали сигнальные карточки, раскрашивая орфограммы красным фломастером, а потом читали рифмовку и поднимали карточки с нужным сочетанием букв.

На III этапе дети должны сделать выбор написания орфограммы. Мы руководствовались тем, что «…не утайка» ошибки от ученика, а привлечение к ней активного внимания, не бесконечное переписывание, а глубокая работа над осознанием ошибки – таковы пути, которые ведут к ликвидации главных причин ошибок.

При формировании у учащихся умения писать сочетания ЖИ, ШИ с буквой И было бы неверным особо подчеркивать, что после букв Ж, Ш всегда пишется буква И, так как после этих букв пишется и буква Е, например: мышеловка, шестнадцать, железный и другие. Поэтому мы обращали внимание детей на то, что после букв Ж, Ш никогда не пишется буквы Ы.

С целью формирования умения правильно писать сочетания с шипящими, на уроках проводилась работа с пословицами и загадками.

После прочтения загадки детям задавался вопрос: Какое правило нужно знать, чтобы написать отгадку? После ответа ребята записывали отгадку, подчеркивая орфограмму.

- Они по снегу быстро мчатся и провалиться не боятся (лыжи).

- Белые горошки на зеленой ножке (ландыши).

- На плите стоит, пыхтит, а из носа пар валит (чайник).

- За ветром в болотной глуши от ветра шуршат…(камыши).

- Мухи белые летели, Не сочтете белых мух,

 На дворы, на крыши сели. Что летают, словно пух (снежинки).

- Не поедет без бензина наша быстрая … (машина) и др.

Для закрепления материала по правописанию сочетаний с шипящими учащимися был дан выборочный диктант (зрительно-слуховой), где ребята должны были выписать все слова с сочетаниями жи, ши, ча, ща, чу, щу:

- Жил-был гусь Фомка Клевал ячмень и овес,

 Гоготал очень громко, Шипел как паровоз.

- Всегда помогай товарищу.

- На плите стоит чайник.

- В воздухе кружились легкие снежинки.

В завершении с ребятами было проведено письмо по памяти: Грибы растут в лесной глуши. Пришел искать их – не спеши.

На доске мы записали слова гриб, лес, спешка, и объяснили, как эти слова можно использовать (например, в слове гриб пишется буква И, поэтому и в слове грибы тоже надо писать букву И).

Хочется сказать о том, что на уроках русского языка мы всегда проводили орфографические пятиминутки в виде игры «Кто найдет больше орфограмм». Например:

Чашка, шишка и пружина, Гриб, корова, лось, лиса,

Кочка, строчка и машина, Анна, ванна, чудеса,

Кошка Муська, бык Буран, Щука, чаща, почка, класс –

Конь Орленок, пес Уран, Сколько правил здесь для вас?

Дети старались найти как можно больше орфограмм, чтобы получить награду в виде открыток и медалек.

 После того как учащиеся закончили писать, они меняются тетрадями с соседом по парте и находят ошибки, если таковые имеются в тексте.

На этих уроках в сменное оформление кабинета входили плакаты с сочетаниями жи, ши, ча, ща, чу, щу (см. приложение №3).

Другим систематическим приемом на наших уроках стало «печатание». Отдельные слова и предложения дети «печатали» на специальных листочках (это помогает организации смены видов деятельности на уроках). Печатая слова, дети одновременно со звукобуквенныи анализом усваивают традиционное написание орфограммы. В этом и заключается особенность такой методики на уроках русского языка: сочетание работы по усвоению графических написаний с целенаправленной орфографической пропедевтикой. Кроме коллективных форм, работа по совершенствованию графических навыков проводилась в индивидуальном порядке. На занятиях проводились упражнения по предупреждению и исправлению недочетов каллиграфического характера, а именно искажения форм букв или их отдельных элементов. Здесь надо было обеспечить дифференцированное восприятие детьми форм букв для последующего написания. Все буквы строчные и заглавные мы разделили на 3 группы, сходные по написанию, и распределили их в порядке усложнения начертания. К первой группе отнесены буквы, у которых нечетко видны их элементы. Вторую группу составили буквы, у которых четко видны элементы, все эти буквы разные по форме, трудные по написанию. В третью группу включены буквы, в которых важным элементом является петля. Это наиболее сложные по написанию буквы.

Собранный и условно обозначенный материал по каждой группе букв красочно оформлен и заключен в таблицу – блок с названием «Учись писать правильно и красиво». Опираясь на этот наглядный материал, мы планировали урок.

Фрагмент урока.

Цель: Сформировать правильное написание букв и их элементов.

Оборудование: портрет Незнайки, таблица-блок «Учись писать правильно и красиво».

Ход урока.

- Ребята, сегодня к нам на урок пришел Незнайка. Он признался мне, что не умеет писать. А ему так хотелось отправить письмо своим друзьям в Солнечный город. Давайте поможем и научим его писать буквы?!

В глазах детишек видим живой огонек, интерес и такое огромное желание помочь Незнайке. Далее по ходу урока ребята получали задания.

Задание 1. Детям раздавались нелинованные чистые листы и во весь лист бумаги, как позволяет рука, они писали букву (из первой группы).

Задание 2. Ученики рассматривали образ той или иной буквы в виде рисунка на таблице-блок, и писали их на листочках.

Задание 3. Из проволоки, ниток и счетных палочек ребята на листах картона выкладывали буквы, важным элементом которых является петля.

Задание 4. Упражнение на закрепление графического образа слов. Учитель загадывает загадки и очень старательно записывают отгадку в тетрадях. После чего учитель пишет ее на доске, а ребята сверяют с написанным.

В конце урока Незнайка награждает особенно старательных медальками, а остальным дарит календарики.

- Спасибо вам большое, ребята, за то, что научили меня писать буквы. Теперь я смогу написать письмо своим друзьям. А к вам я обязательно еще вернусь.

Урок окончен. Ребята остались довольны.

После проведения формирующего эксперимента мы дали детям диктант (слуховой) .

Протокол №5 от 29.05.14г. Экспериментальная группа.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Нет ошибок | Допущены ошибки |
| жи, ши | ча, ща | чу, щу |
| 1 | Брагин Женя | - | + |  |  |
| 2 | Ножкина Аня | + |  |  |  |
| 3 | Ефанов Кирилл | - |  |   | + |
| 4 | Кутакова Катя | + |  |  |  |
| 5 | Лисняк Дима | + |  |  |  |
| 6 | Голубова Юля | + |   |  |  |
| 7 | Браворец Кирилл | + |  |  |   |
| 8 | Завгородняя Оля | - | + |  |  |
| 9 | Абрамов Сергей | + |  |  |  |
| 10 | Макущенко Лиза | + |  |  |   |
| 11 | Прудяк Дарья | + |  |  |  |

Протокол №6 от 29.05.14г. Контрольная группа.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Нет ошибок | Допущены ошибки |
| жи, ши | ча, ща | чу, щу |
| 1 | Лавриненко А. | - |   | + |  |
| 2 | Силкина К. | + |   |  |  |
| 3 | Марков В. | + |   |  |  |
| 4 | Мунтян В. | + |   |  |  |
| 5 | Таранова У. | - |  |  | + |
| 6 | Иванищев С. | + |   |  |  |
| 7 | Емельянова Л. | - | + |  |   |
| 8 | Галамута Н. | + |   |  |  |
| 9 | Двореченцева И. | - | + |  |  |
| 10 | Шакун О. | - |  |   |  + |
| 11 | Богосян С. | + |  |  |  |
| 12 | Сахарова Н. | + |  |  |  |

Вывод: в первой и во второй группах количество ошибок уменьшилось.

Протокол №7 от 29.05.14г. Экспериментальная группа.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Ф.И. | Пропуск букв | Искажение буквы | Лишняя буква |
| 1 | Брагин Женя |  - | - | - |
| 2 | Ножкина Аня | + |  |  |
| 3 | Ефанов Кирилл |  - | - | - |
| 4 | Кутакова Катя | - | - | - |
| 5 | Лисняк Дима | + | + |  |
| 6 | Голубова Юля | - | - | - |
| 7 | Браворец Кирилл | - | - |  - |
| 8 | Завгородняя Оля |  - | - | - |
| 9 | Абрамов Сергей |   | + |  |
| 10 | Макущенко Лиза |   | + |   |
| 11 | Прудяк Дарья | - | - | - |

Протокол №8 от 29.05.14г. Контрольная группа.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя | Пропуск букв | Искажение буквы | Лишняя буква |
| 1 | Лавриненко А. | - | - | - |
| 2 | Силкина К. |   | + |  |
| 3 | Марков В. |   | + |  |
| 4 | Мунтян В. |  - | - | - |
| 5 | Таранова У. | - | - | -  |
| 6 | Иванищев С. |  - | - | - |
| 7 | Емельянова Л. |  + |  |   |
| 8 | Галамута Н. |   |  | + |
| 9 | Двореченцева И. | + |  |  |
| 10 | Шакун О. | - | - | -  |
| 11 | Богосян С. |   |  | + |
| 12 | Сахарова Н. | - | - | - |

После проведения формирующего эксперимента допустили ошибки на правописание сочетаний с шипящими – 30% учеников, а в контрольной группе – 40%.

Графические ошибки в экспериментальной группе сделали 40% учащихся, а в контрольной – 50%.

Ребенок ждет всегда на уроке чего-то интересного, нового, непонятного, загадочного. Нашей задачей было создание этого непонятного загадочного мира. Мы должны были заинтересовать ребенка, вместе с ним отправиться в путешествие в страну Орфографии.

Мне кажется, что нам это удалось. Поэтому, когда на уроках были использованы сказка, игра, фантазия – животрепещущий источник детского мышления, благородных чувств и стремления, тогда при проведении диктанта мы видим, что количество графических ошибок в экспериментальной группе сократилось на 40%, а ошибок на жи, ши, ча, ща, чу, щу сократилось на 25%. Ведь через стихи и сказочные образы дети легче воспринимают новый материал и лучше запоминают пройденный.

**II.3. Обучающий эксперимент и его результаты**

Сама постановка проблемы формирования орфографического навыка в русской речи учащихся нацеливает нас на длительный период проведения опытно-экспериментальной учебной работы с последующим ее изучением и обобщением.

В нашем эксперименте центральным, наряду с анкетированием, тестированием, фиксированным наблюдением, лабораторными экспериментами, является **экспериментальное обучение.** Для экспериментального обучения характерно положительное влияние результатов на обучающегося, сопоставляемость фактов, полученных результатов.

Экспериментальной проверке в данном случае подлежит, прежде всего, само содержание учебного материала, теория и практика, его аспекты, которые зиждутся на взаимосвязи комплексного обучения всем видам речевой деятельности и на всех уровнях языка.

Анализ и интерпретация полученных данных констатирующего эксперимента дает нам право сделать некоторые выводы о характере наиболее типичных орфографических ошибках в письменной речи учащихся.

Обучающий эксперимент проводился в II-IV классах. Чтобы обеспечить достоверность результатов обучения русскому языку по предлагаемой нами методике и сравнить ее с результатом традиционного обучения, мы брали классы с одинаковыми условиями работы, где в начальных классах обучение ведется на русском языке. Всего в эксперименте участвовало 4 класса 2 контрольных и 2 экспериментальных. Поскольку количество детей в классах колебалось от 16 до 19, для статистического анализа были рендомизированно отобраны по 16 работ из каждого класса, итого 64 работ. Объемы выборок были взяты с учетом минимального количества детей в одном классе на момент проведения контрольных срезов.

Учителям экспериментальных классов была предложена разработанная нами методика предупреждения и исправления орфографических ошибок на уроках русского языка и развития речи.

Накануне контрольной работы на уроках русского языка практиковались такие виды работ:

1. проведение орфографической пятиминутки с теми словами, в которых были допущены ошибки (из рассказа «Зима» — *красавица, выпал, началась, выглянуло, одарил****,*** *метель);*
2. письмо по памяти (связного стихотворения, прозы или отрывка из рассказа в «Книге для чтения»):

*Летят перелётные птицы*

*Ушедшее лето искать.*

*Летят они в жаркие страны,*

*А я не хочу улетать.*

*Из кустов выскочил встревоженный заяц. Он убегал от хитрой лисицы. Давно она за ним следила.*

Дети находяткаждую орфограмму, проверяют ее под руководством учителя, пишут и сверяют с текстом. Пользовались приемом взаимопроверки работ друг друга:

1. найдите слово с безударной гласной в корне, подберитеродственное, образуйте новое, составьте с каждым предложением рассказ (если получится);
2. выберите слова с безударной гласной на тему: «Птицы», «Школьные вещи» и др.
3. выпишите слово, состоящее: из одного корня, из корня и окончания ...;
4. подберите слова к схемам:

**∩; ∩ ٱ ; ¬ ∩ ∧ ٱ**

1. выпишите из «Словаря» слово *трактор;* подберите родственные слова из раз­ных частей речи *(тракторист, тракторный);*
2. найдите5—6 слов в «Словаре» с гласной *о (е, и, я)* в корне (можно не однокоренное);
3. спишите слова, вставляя пропущенную гласную (запись приведена на доске): *р...сую, р...сование, зар...совка, нар...совал.*

Существует большое разнообразие приемов и методов работы над ошибками. Какими приемами пользоваться учитель и учащиеся выбирают вместе. Это будет зависеть от типа правил, на которые допущены ошибки, от подготовленности класса, от умения учащихся работать самостоятельно.

Конечно, начинать серьезную работу над ошибками надо с их учета, а потом продумать способы их предупреждения и устранения. Работа «по следам ошибок» должна быть постоянной. В методической литературе предлагаются разнообразные формы **учета ошибок**. Учителям экспериментальных классов были предложены:

 **-** разные таблицы по всем изученным правилам, как общего, так и частного характера;

- тетради учета ошибок;

- индивидуальные орфографические словари;

- орфографическое полотно и т. д.

Например, для учета ошибок удобнее пользоваться «Экраном успеваемости» учащихся. Он помогает учителю видеть истинную картину усвоения детьми изученных орфограмм. Например, «Экран» может иметь такую форму.

Экран успеваемости учащихся 4 «а» класса.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  п/п | Список учащихся | Орфограммы, допущенные в работах |
| 1. 2. | Омаров М.Р.Саидова С.М. | **б. г. ∩;** н/с в **∩;** п/c на 🞏 слова; ча-ща; -ого,-его.Перенос слов; п/с в **∩**; **б. г.** **¬** и т.д.  |

Таблица вывешивается на следующий день после проведения письменной работы (контрольной или обучающей). Дети горячо обсуждают свои ошибки и по памятке начинают работу над их исправлением.

Ученик может вести свой индивидуальный учет ошибок, в «Дневнике грамотности». Например,

 «Дневник грамотности» ученика 3 «б» класса Омарова М.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Типы ошибок | Кол-ство ош. | Дата выполнения работы |
| 1. | Жи-щи |  2 |  15 октябрь |
| 2. | Ь и Ъ |  1  |  20 ноябрь |

Такие дневники дети заполняют самостоятельно, сравнивают и делают соответствующие выводы. Конечно, помимо заполнения таких дневников и таблиц после каждой проверочной работы проводится целая система заданий на закрепление изученных орфограмм. Идет целенаправленная работа над исправлением ошибок.

В обучающем эксперименте было использовано большое ***разнообразие приемов работы над ошибками***. Например:

1) самостоятельное исправление учащимися ошибок, отмеченных учителем особым знаком на полях;

2) самостоятельное объяснение ошибок;

3) подбор проверочных слов;

4) выбор слов из «Словаря»;

5) взаимопроверка работ учащимися;

5) подбор слов с данной орфограммой;

6) выписывание слов и словосочетаний с определенными орфограммами из текста и их закрепление;

7) орфографические игры для закрепления правил и т.д.

Работа над ошибками должна проводиться в определенной системе и начинаться с анализа тех орфограмм, которые являются основными в данной письменной работе. По итогам проверки учитель отмечает те группы ошибок, которые являются типичными в данном случае для всех детей. И над этой группой ошибок надо основательно поработать коллективно. Постепенно, по мере накопления опыта, дети могут и над грубыми ошибками поработать самостоятельно.

Чтобы не притуплялось орфографическое внимание учащихся, необходимо применять такие формы и методы работы над ошибками, которые были бы детям интересны, неожиданны, оригинальны по своей сути.

Практика работы лучших учителей и педагогические эксперименты показали, что предупреждению и искоренению ошибок способствуют такие виды работ, которые побуждают детей к самостоятельному творчеству. А для того, чтобы им было легче, целесообразно познакомить их с памятками разного содержания.

Например, была составлена ***таблица орфограмм для начальной школы***, где указывается страница учебника, номер орфограммы, способ исправления и т.д. Такая таблица демонстрировалась во время самостоятельной работы учащихся над исправлением ошибок в каждом экспериментальном классе*.*

Таблица 5.

**Таблица орфограмм начального курса русского языка.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **№****орф.** |  **Наименование орфограммы** | **№ стр. в** **учебнике** |  **Исправление** | **Примеры** |
| **1** | **Проверяемые безударные гласные в корне.** |  | **кормушка - корм** | **летали – лет** |
| **2** | **Непроверяемые безударные гласные в корне.** |  | **болото** | **молоко**  |
| **3** | **Звонкие и глухие согласные в корне (проверяемые и непроверяемые)** |  | **узкий – узок** | **гриб – грибы** |
| **4** | **Непроизносимый согласный в корне слова.** |  | **поздно – опоздать** |  |
| **5** | **Буквы и,у,а после шипящих** |  | **машина, ищу** | **чаща, мыши** |
| **6** | **Разделительный Ъ**  |  | **подъезд** | **въезд** |
| **7** | **Разделительный Ь** |  | **семья** |  **ружье**  |
| **8** | **Раздельное написание предлогов, слитное – приставок.** |  | **на берегу, написал** | **из дома****избежал** |
| **9** | **Безударные гласные в приставках.**  |  | **посадил, написал** | **поехал, зашел** |
| **10** | **Правописание парных согласных в приставках.** |  | **подход, распилил** | **подкатил,** |
| **11** | **Заглавная буква в именах собственных.**  |  | **Алена, Мурзик** | **Иван, Дон** |
| **12** | **Заглавная буква в начале предложения** |  | **Мама ушла** | **Снег идет** |
| **13****14** | **Безударные окончания имен прилагательных****Безударные окончания имен существительных** |  | **по тонкому льду****сильным ветром** | **по синему морю****на улице** |
| **15** | **Правописание окончаний имен прилагательных на «-ого», «- его»**  |  | **синего, полного** | **белого,**  |
| **16** | **Ь после шипящих во 2-ом л.ед.ч. глаголов.** |  | **горюешь** | **рисуешь** |
| **17** | **Правописание безударных личных окончаний глаголов I и II спряжения** |  | **весна наступает** | **музыка играет** |
| **18** | **Перенос слов.** |  | **осен – ний** | **до – ска** |
| **19** | **Мягкий знак на конце имен существительных после шипящих** |  | **рожь, печь,**  | **ночь, дочь** |
| **20** | **Правописание суффиксов** |  | **беленький** | **синенький** |
| **21** | **Точка, ?, ! знаки в конце предложения.** |  | **Ты спишь?** | **Неси сюда!** |
| **22** | **Правописание глаголов на – ться,****- тся.**  |  | **играется, пугаться** | **Дышится, мчаться** |
| **23** | **Запятая при однородных членах предложения.** |  | **Он пел, плясал,****веселился.** | **Они шли, шли** **и шли.**  |
| **24** | **Не – с глаголами** |  | **не пришел** | **не принес** |
| **25** | **Двойные согласные** |  | **русский, группа** | **шоссе, грипп** |
| **26** | **Сочетания «ЧК», «ЧН»**  |  | **ручной, точка** | **печной, ночка** |

Памятки, таблицы и алгоритмы придают уверенность детям, упорядочивают процесс работы над ошибками. Непременными атрибутами урока исправления ошибок я считаю разные варианты *памяток* для работы над ошибками, *таблицы* слабых и сильных позиций звуков русского языка, *символы-значки* для обозначения орфограмм, орфографические *словари*, таблицы орфограмм для начальной школы с указанием страниц в учебнике, *алгоритмы* рассуждений над каждой орфограммой и многое другое.

Работа над ошибками с использованием таблицы орфограмм проходила следующим образом. Учитель проверяет работу ученика, вместо традиционных галочек и палочек на полях, он приписывает маленькую цифру – номер орфограммы, помещенной в таблице. После проверочной работы ученика учитель пропускает в тетради две строчки и на последующих строчках слева ставит столько «галочек», сколько ошибок у ученика.

На следующем уроке учитель раздает тетради учащимся. Ученик, получив свою работу, пропускает первую строчку, на второй пишет слова: «Работа над ошибками». Далее на всех строчках, где есть отметка учителя, выполняет работу по исправлению ошибок, с опорой на индивидуальную памятку. В предлагаемой нами таблице (№ 6) номера орфограмм даны в первой графе.

Очень удобно учителю и учащимся пользоваться символами ошибок. Символ – это условный знак, обозначающий орфограмму. Кроме известных нам орфографических ошибок в изложениях и сочинениях учащихся встречаются лексические, стилистические, пунктуационные и другие погрешности. Часто учителя не знают, как их исправлять и каким знаком показать на полях. И ученику не всегда ясно, какая же у него ошибка.

Заранее была составлена таблица с условными обозначениями всех типов ошибок, встречающихся в письменной речи учащихся, а на уроках анализа ошибок демонстрировалась детям. Например:

Таблица 6.

|  |
| --- |
| ***Символы для обозначения ошибок в письменной речи учащихся*****I – грубая орфографическая ошибка на изученное правило****V – негрубая графическая, каллиграфическая или пунктуационная**  **ошибка** **П – повтор слова в предложении, тексте (тавтология)****В – неудачное слово, словосочетание, выражение****> – расширить предложение****1 2 3 – нарушен порядок слов в предложении****~~К~~ – заменить заглавную букву на строчную букву****[ ] – удалить словосочетание, предложение****Z – соблюдать красную строку (абзац)****~~Z~~ – отменить красную строку****≠ – мысль неясна****ഗ – нарушение последовательности мысли*****~~аааа~~* – убрать лишнее слово (плеоназм)*****~~аааа~~* – восстановить слово**  **√ – вставить слово (пропуск слова) и т.д.** |

Встречая такие символы-значки на полях тетрадей, дети легко ориентируются по таблице, устанавливают типы ошибок и самостоятельно планируют работу по их исправлению. Для работы над ошибками, учитель дает образец объяснения ошибок. Очень полезны *памятки-опоры* при выполнении индивидуальной работы над ошибками. В эксперименте учащиеся пользовались следующими памятками:

***Памятка 1.***

***Как исправить допущенную ошибку?***

|  |
| --- |
| 1. **Если ты пропустил, переставил или не дописал букву в слове, напиши слово правильно и подели его на слоги. Подчеркни букву, которую пропустил, обозначь ударение.**
2. **Если ты допустил ошибку на правило, то сначала определи, в какой части слова находится твоя ошибка. Разбери для этого слово по составу.**
3. **Если ошибка в приставке, узнай у учителя или в учебнике, как пишется приставка и напиши три слова с той же приставкой. Выдели приставку и обозначь ударение.**
4. **Если ошибка в корне, узнай, на какое правило. Напиши проверочное слово, обозначь ударение, выдели корень. Напиши еще несколько однокоренных слов. Во всех словах выдели корень.**
5. **Если ошибка в суффиксе, узнай, как он пишется, напиши еще несколько слов с тем же суффиксом. Выдели суффикс.**
6. **Если ошибка в окончании существительного, то выпиши это слово вместе с тем словом, к которому оно относится. Укажи вопрос, падеж, склонение, выдели окончание. Составь предложение с существительным в этом же падеже.**
7. **Если ошибка в окончании имени прилагательного, то выпиши прилагательное с зависимым словом. По роду и падежу зависимого слова узнай род и падеж прилагательного. Составь предложение с прилагательным в том же падеже.**
8. **Если ошибка в окончании глагола, напиши неопределенную форму глагола, узнай спряжение, определи время, лицо, число глагола. Составь предложение с этим глаголом.**
 |

 ***Памятка 2.***

|  |
| --- |
| 1. **Если ошибка на перенос слова, выпиши слово и покажи все возможные варианты переноса данного слова: ма-ленький, малень-кий; ап-пликация, аппли-кация, апплика-ция.**
2. **Если ошибка на правописание ЖИ-ЩИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ; ЧК,ЧН, вспомни правило. Напиши слово правильно, подбери еще три слова на это правило. Например, Ма*ши*на, ре*ши*ли, камы*ши*; *чу*лки, *чу*до, кри*чу*.**
3. **Большая буква в именах собственных, вспомнить правило, написать по три примера на это правило. Например, Маша, Омар, Ума; Барсик, Тузик, Буран; Сулак, Буйнакск, Эльбрус.**
4. **Если ошибка в безударных гласных в корне, проверяемых ударением, прочитай слово, поставь ударение, подчеркни безударный гласный. Подбери проверочное слово. Например, грозá – грóзы.**
5. **Если ошибка на парные глухие и звонкие согласные в корне слова, вспомни правило. Подбери проверочное слово. Например, гриб/п – грибы, шуб/пка – шуба.**
6. **Если ошибка на непроизносимое согласное в корне, подбери проверочное слово. Например, со?нце – солнышко, сер?це – сердечко.**
7. **Если ошибка в написании приставки (слитное или раздельное), сравни его с предлогом, вспомни правило. Например, ¬переход - из (чего?) садика.**
8. **Если ошибка на разделительные Ъ и Ь знаки, разбери слово по составу. Если знак в корне – пиши Ь, ели знак перед корнем – Ъ. Подбери и запиши несколько слов на это правило. Выдели приставку, корень, подчеркни первые буквы корня. Например, подъезд, вьюга.**
9. **Если ошибка на правописание предлога (слитное – раздельное), выпиши словосочетание, ставь вопрос или слово. Например, в лес, в (какой?) лес.**
10. **Если ошибка в правописании Ь знака в конце шипящих, выпиши слово, узнай часть речи, определи род. Например, ночь – ж. р.; мяч – м.р.**
11. **Если ошибка в безударном окончании имени прилагательного, выпиши его с зависимым словом, поставь вопрос. Например, к лесу (какому?) дальнему – Д.п., м.р.**
12. **Если ошибка в безударном окончании имени существительного, выпиши его с зависимым словом, поставь вопрос. Например, шел (по чему?) по площади – 3 скл., Д.п., окончание – и; на опушке – 1скл., П.п.**
13. **Если ошибка в безударном личном окончании глагола, найди начальную форму глагола. Например, пишет, писать – (не на – ить, не исключение, 1-е спр., окончание – ет.)**
 |

Самостоятельная работа учащихся над ошибками имеет большое значение. Такая работа действительно учит ребенка надеяться на себя, быть уверенным в своих действиях, не бояться один на один оставаться со своими ошибками. Имея в руках памятку и свою тетрадь, ученик начинает по-настоящему учиться, задумываться над написанием слов, не заглядывая в тетрадь соседа и не списывая механически с доски готовые исправления ошибок.

Считаем целесообразным, предложить детям памятки, в которых даны пошаговые действия и порядок исправления допущенных ошибок:

Памятка 3.

|  |
| --- |
| ***Порядок проверки орфограмм слабых позиций в корне слова.*** 1. **запишу слово, пропуская слабые позиции;**
2. **найду корень слова (подберу однокоренные слова);**

**3) чтобы найти сильную позицию: а) изменю слово;** **б) подберу родственное слово; в) посмотрю в словаре;**1. **применю главный закон русского письма.**
 |

**Памятка 4.**

|  |
| --- |
|  ***Порядок проверки орфограмм слабых позиций,******путем изменения слова*.****1) записать слов, пропуская орфограммы слабых позиций;****2) определить, что называет слово: предмет, признак, действие;****3) установить, какие изменения есть у данного слова;****4) изменяя, слушать, оказался ли нужный звук в сильной позиции;****5) в скобках записать нужное проверочное (для обозначения этого**  **звука) слово;** **6) применить главное правило русского письма и написать слово** **правильно.** |

По мере прохождения определенных грамматических тем прослеживался уровень осознанности орфографических действий учащихся. Это можно осуществить с помощью специально составленных диагностических карточек. Ученики получают карточки, подготовленные учителем заранее, и работают самостоятельно, карандашом заполняя пустые 3-6 графы карточек. Проверить качество исполнения работы учитель может любым удобным ему способом. Например, учащиеся получали таблицы (автор Т.Г. Рамзаева):

Таблица 7.

***Диагностическая таблица для выявления уровня осознанности орфографических действий.***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№**  | **Слово** | **Какая орфограмма в корне?** | **Провероч-ное слово** | **Почему слово является проверочным?** | **Свой пример на это правило** |
| **1.** **2.****3.****4.****5.**  | **Черника****Рядками****Малина****Солнце****Флажки** **и т.д.** | **б.г.****б.г., п.с.****н.б.г.****н.с.****б.г., п.с.** | **черный****ряд, рядок****-****Солнечный****Флаг, флажок** | **уд. г.****уд. г., с.-г.****-****с.п.****уд. г., с.п.** | **цветок,** **ведро, шубка****мороз****тростник****снежки** |

Конечно, для успешной работы учащиеся должны владеть секретом условных сокращений орфограмм. В нужный момент на доске демонстрировался плакат с условными сокращениями почти всех орфограмм за курс начальной школы. Например,

Таблица 8.

|  |
| --- |
| ***Условные обозначения (символы) орфограмм:*****б. г. ¬ – безударный гласный в приставке****б. г. ∩ – безударный гласный в корне****б. г. ∧ – безударный гласный в суффиксе****б. г. 🞏 – безударный гласный в окончании** **чании) согласныйами в начальеюип ошибкт правильнок звено общей системып.с. – парный согласный****н.б. г. – непроверяемый безударный гласный****н.с. – непроизносимый согласный****уд.г. – ударный гласный****с.-г. – после согласного стоит гласный****с.п. – согласный произносится****у.с. – удвоенный согласный и т.д.** |

Итак, наиболее эффективными в ходе эксперимента были признаны следующие формы работы учащихся над ошибками: 1***) самостоятельное отыскивание и исправление ошибок; 2) самостоятельное исправление только подчеркнутых учителем или отмеченных учителем на полях тетради условными значками орфограмм; 3) самостоятельное выписывание слов, в которых допущены ошибки; 4) составление словосочетаний и предложений со словами, в которых были допущены ошибки; 5) работа с орфографическими словарями; 6) выполнение дополнительных тренировочных упражнений и орфографических заданий.***

На более позднем этапе формирования орфографических навыков дети получали задания, которые нацелены на овладение *общим способом решения орфографической задачи*, т.е. выполнение в определенной последовательности умственных действий, необходимых для правильного написания слов. Например,

Слово: (на) *площадке*

1. Сравнительное (орфоэпическое и орфографическое) чтение слова. Постановка ударения: (на) *площáдке,* [*плащятки*]
2. Найти и графически обозначить орфограммы. В слове следующие орфограммы: **б. г. ∩** ;ш-щ; ча-ща; д/т; **б. г.** 🞏 им.сущ. (условные сокращения ученикам дает учитель)
3. Назвать орфограммы: 1) безударная гласная в корне; 2) мягкость и твердость шипящих звуков; 3) правописание ЧА-ЩА; 4) парный звонкий и глухой согласный в корне; 5) безударное окончание имени существительного.
4. Проверка орфограмм: 1) проверочное слово - плóщадь;

 2) работа над произношением;

 3) правило - ЧА-ЩА пиши с а;

 4) проверочное слово - площадок;

|  |
| --- |
| е |

 5) имя сущ., ж.р, ед.ч., П.п, .

 5. Привести свои примеры на эти правила: *вечер, лодка, чаща, на улице.*

Все лучшие представители лингвометодической мысли в один голос говорили и говорят о том, что главное в обучении орфографии – это предупреждение ошибок. Всеми мерами нужно стараться не допускать неправильного письма. Но если ребенок допустил ошибку, то он должен знать, как ее исправить и предупредить.

Приемы исправления орфографических ошибок учащихся можно рассмотреть с двух сторон: с одной – задания с целью преодоления ошибок, с другой – вид указания учителя на ошибку при проверке письменных работ. Видов заданий для предупреждения ошибок очень много, а вот видов проверки и исправления ошибок учителем несколько.

К сожалению, большинство учителей предпочитают традиционный прием указания ошибки: ***зачеркивание орфографической ошибки, надписывание нужной буквы, обозначение на полях условным знаком.***При такой проверке не учитываются тип ошибки, ее причины, индивидуальные особенности учащихся, цель исправления ошибки, уровень овладения умением исправлять орфографические ошибки. Чем старше ученик, тем больше должна быть доля самостоятельности в работе над ошибками. Использование одного и того же приема исправления ошибок учителем приводит к тому, что учащиеся не любят работу над ошибками, делают это механически и повторно допускают одни и те же ошибки.

С целью активизации учебной деятельности учащихся в процессе работы над ошибками и осуществления индивидуально-дифференцированного подхода к исправлению ошибок, учителям рекомендуется использовать различные способы исправления ошибок в тетрадях учащихся.

***Способы исправления ошибок учителем в письменных работах могут быть следующими:***

* обозначение на полях условным знаком (/) строчки, в которой находится ошибка;
* подчеркивание ошибки в слове и обозначение на полях условным знаком (/);
* зачеркивание ошибки, надписывание правильного варианта, указание на полях условным знаком типа ошибки (/), (v);
* зачеркивание ошибки и указание на полях номера орфограммы, на которую допущена ошибка;
* зачеркивание ошибки, надписывание правильного варианта, указание на полях морфемы, в которой находится ошибка;

Например: з**и**леная травы **∩**

 тонк**аму** льду 🞏

 син**иньк**ий **∧**

 **пад**ставка **¬**

* зачеркивание ошибки, надписывание правильного варианта, указание на полях способа исправления ошибки.

Например: приб**и**жал домой бег

 серце сердечный

 глуш ж.р.

Среди разнообразия приемов исправления ошибок наиболее ценным следует признать тот, который обеспечивает осознание учащимися допущенных ими ошибок. Когда учитель уверен, что учащийся сам исправит ошибку и не сделает при этом новой, то можно использовать приемы, рассчитанные на большую степень самостоятельности. Конечно, чем конкретнее и подробнее указание на ошибку, тем легче ученику исправить ее. Исправления, сделанные учителем в тетради, должны обязывать учащихся к определенной работе над ошибками, которую нужно контролировать .

Мы считаем, что исправление учителем ошибок без учета степени трудности орфограммы, возможностей ребенка, уровня орфографической грамотности класса не формирует у детей орфографическую зоркость и автоматизированный навык письма. Малоэффективны, даже вредны многократные переписывания слов с ошибками. Такие способы исправления ошибки характеризуются репродуктивной деятельностью учащихся и не достигают желаемого результата.

Систематическая и целенаправленная работа над ошибками воспитывает у детей орфографическую зоркость, ответственное отношение к письму, стремление оформлять свои мысли грамотно.

По завершению обучения была проведена контрольная работа.

Рис. 2 Гистограмма, отражающая количество грамматических ошибок, допущенных учащимися контрольного и экспериментального класса после формирующего эксперимента

 Об эффективности проведенной нами в обучающем эксперименте методической работы по формированию автоматизированного орфографического навыка младших школьников можно судить по следующей таблице.

Рис. 3 Гистограмма, отражающая количество грамматических ошибок, допущенных учащимися экспериментального класса до и после эксперимента.

 До эксперимента допустили во II классе 42, во II классе 49, в III классе тоже около 55 ошибок. А после обучающего эксперимента количество ошибок заметно снизилось: 22 ошибки во втором классе, 27ошибок в третьем, и всего 19 ошибок в четвертом выпускном классе. Мы считаем, что это результат продуманной и эффективной работы учителя по предложенной нами методике предупреждения орфографических ошибок. Индивидуальная работа с использованием памяток и таблиц, приемы моделирования звуков, морфем, слов и предложений, пошаговая работа над каждой орфограммой до и после проверочных работ принесло ощутимые результаты - заметно снизилось количество ошибок в письменной речи учащихся.

**III.1.Описание заданий применяемых во втором-третьем классах с целью предупреждения ошибок у младших школьников**

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. Как сделать так, чтобы правила не страшили ученика начальных классов своим количеством? Как сделать так, чтобы правила не разлетались по разным уголкам детского сознания? Кто может их объединить? Сама орфография, которая подчиняется строгим законам – принципам орфографии. Важно все изученные ребенком орфографические правила объединить в его сознании более или менее определенные группы, в соответствии с логикой языка, с законами самой русской орфографии. И так, как добиться орфографической грамотности, как предупредить ошибки? Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи и которые я применяю на уроках русского языка.

Увидеть орфограмму в слове.

Определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило.

Определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы.

Определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т. е. составить алгоритм задачи.

Решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму.

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 правила 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.

Что же такое орфографическая зоркость?

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, а какой позиции он стоит[4,151].

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.

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 – начинается вводить 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 еж 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 еж. 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.

Как же проходит эта работа?

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'] *(буква).*

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)делал?

*что (с)делаю?*

что (с)делали?

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). Д*о 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, а не случайный подбор скучных правил. Чем**яснее** становятся закономерности русской орфографии, тем выше собст­венная орфографическая зоркость.

Итак, в настоящее время в отечественной науке сложилось два направления в истолковании основного, ведущего принципа русской орфографии: морфологический и фонематический,  о котором упоминалось выше..

Традиционная методика разработана в русле морфологического направления, которое ориентировано непосредственно на письмо, на определение буквенного состава слов. Анализ имеет целью выявление способов письменного обозначения фонем в разных фонетических условиях: для гласных ударных – безударных, согласных перед гласными и в других позициях. В центре внимания явления самого письма, закрепляющего различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое (дом), посредством графики (мел), посредством орфографии (вода). Определение написания реализуется по схеме: орфограмма – морфема – буква

Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования (практически, до или без теории), обогащению словаря - ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова. Руководствуясь данным принципом, важно установить факт совпадения/несовпадения буквенного и звукового состава слова. А для этого есть только один путь: сравнение уже известного написания с его звучанием, т.е. путь от буквы к звуку. Но если ответ задачи (как пишется слово) известен до ее решения, у ученика не возникает объективной потребности в обращении к правилам правописания, ему остается только "подгонять" решение задачи под ее ответ, что и делают некоторые учащиеся: называют в качестве проверочного любое слово, лишь бы в нем была уже известная им буква. В этом случае орфограммы в местах совпадения звучания и написания большинство пишущих вообще исключают из числа букв, которые нужно проверять. Между тем орфограммы (и ошибки!) возможны как в случаях совпадения звучания и написания (посадил - "посодил"), так и в местах их расхождения (мостовая - "маставая").

Кроме того, если анализ ведется в направлении от буквы к звуку, фонетический разбор утрачивает связь с обучением правописанию.

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что он позволяет воспроизвести в обучении последовательность действий, которые выполняет человек, впервые записывающий услышанное слово. Поскольку письмо есть не что иное, как кодирование устной речи, пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме. Как утверждают представители Московской фонологической школы, звуки ''как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнаковых единиц языка – фонем''[4,69].

Что же даёт обучение на фонемной основе для методики обучения орфографии? Прежде всего, фонематический принцип не просто позволяет установить связь между отдельными правилами правописания, но вскрывает их общую природу, их основания.

Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил. П.С. Жедек описывает три ведущих правила, на которых базируется наша орфография:

Безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: домашний – дом, на стуле – на столе, заботливый – счастливый.

''Сомнительные'' согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и В): друг – друга, просьба – просить.

Мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твёрдыми согласными или на конце слова: зонтик – зонт, бросьте – брось.

Все три правила по своей сути идентичны: они учат проверять фонемы её основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции.

Принципиально важно, что показать младшим школьникам в самом общем виде основной закон русского правописания можно ещё до того, как они учатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Причём учащиеся для этого владеют той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение русскому языку по любой программе. А по мере того, как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, приставке, окончанию и т.д.

Исходя из фонематического принципа в понимании ведущей закономерности русского правописания, можно знакомить детей с каждым новым правописанием в ситуации ''орфографического затруднения'', под которой понимается обстоятельство, при котором у ученика возникает потребность в знании правила правописания, чтобы выбрать письменный знак. Так, например, прежде чем ввести правило правописания "сомнительных" согласных, учитель предлагает написать по слуху слово "прут". Вывод о том, что возможны две различные буквы ( "д" и "т"), подводит к заключению, что по глухому парному согласному звуку "т" на конце слова невозможно выбрать букву. Букву надо выбирать по звуку, который в этом слове произносится перед гласным (по сильной позиции): пруды, прутики.

При обучении на фонемной основе постоянно возникают условия для постановки вопроса ''Почему?''. При этом подходе не только создаются предпосылки для улучшения орфографических навыков учащихся, но и для развития мышления и познавательных способностей детей.

Таким образом, руководствуясь фонемным принципом, получаем большие возможности для создания у учащихся необходимой учебной мотивации в обучении правописанию, и при этом не только ставим перед детьми орфографические задачи, но и вооружаем общим способом их решения.

Ориентация на фонематический принцип коренным образом перестраивает содержание обучения правописанию. На начальную школу в этом случае возлагаются ответственейшие задачи: во-первых, обеспечить формирование подлинной орфографической зоркости (вооружить учащихся знанием признаков, по которым можно находить большую часть орфограмм, независимо от того, знают ли они соответствующее правило); во-вторых, подвести учащихся к осознанию общей природы орфографических правил и единого порядка действий по правилу (нахождение сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова. Именно на начальном этапе эти базовые орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы впоследствии их можно было развивать, а не перестраивать.

Школьников надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Однако учитель нередко пропускает целый этап в обучении школьников, именно тот, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограмм:

1. Несовпадение буквы и звука.

2. Звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (опасные звуки). Необходимо как можно раньше научить детей замечать в словах такие "опасные" звуки (буквы), такие позиции в словах, такие пары звуков:

-гласные - а, о, и, е;

пары звонких и глухих согласных;

сочетания: жи-ши, ча-ща, чу-щу;

сочетания: стн-сн, здн-зн, в которых могут встретиться непроизносимые согласные;

согласные п, к, ф, т, с, ш на конце слова, которые могут оказаться слабыми позициями фонем б, г, в, д, з,

повышенное внимание должно обращаться на буквы я, е, е, ю;

мягкие согласные (особенно "л" мягкое) также относятся к числу "опасных";

"опасными позициями" в слове следует считать окончание, стык приставки и корня и многое другое.

3. Морфемы: корень, приставка, суффикс, окончание; соединительные гласные в сложных словах; возвратная частица ся (сь). Сочетание морфем - две приставки, 2-3 суффикса. Осознав в слове разные морфемы, ученик целенаправленно ищет орфограмму, так как уже заранее знает, какие именно трудности (орфограммы) могут встретиться в приставке, корне, окончании, какие - на стыке морфем.

Так, учащиеся 3-4-классов уже знают из практики, что в приставке вообще ничего проверять не нужно - достаточно только убедиться, что "под-" - это приставка, а не начало корня (подвез), так как приставок "пад - “ и "пот - “ в русском языке нет.

Опознав в слове корень, учащийся уже знает, что в корне весьма вероятны безударные гласные, возможны звонкие/глухие согласные, и что их надо проверять путем подбора родственных слов или путем изменения формы слова.

Опознав сочетание морфем (приставки и корня), ученик ожидает такие орфографические трудности, как двойные согласные (ссыпал, оттянул); необходимость проверки звонких и глухих согласных на стыке морфем (отдохнул).

Знания типов орфограмм и элементарный опыт их определения помогает ученику в отыскивании орфограммы, придают поиску определенность.

С точки зрения фонематической концепции русского правописания, орфографическая зоркость – это умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Приведем примеры  упражнений, необходимых для формирования орфографической зоркости:

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 (кинестетически прочувствовать), 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?

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”

Знаете, какой самый распространенный вид упражнения по русскому языку? Конечно - “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.

Орфографическое чтение.

Необходимо, начиная с начальной школы, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения (Тоцкий П.С. Орфография без правил. М., 1991г.). 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.)

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.

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.

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.

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.

Специально организованное списывание

Предлагаемый прием списывания разработан группой психологов под руководством В.В. Репкина и П.С. Жедек. 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.

Какографические упражнения

В практике своей работы использую какографические упражнения, которые предусматривают исправление учениками умышленно допущенных в текстах ошибочных написаний.

Работа над ошибками

Начиная с 1 (2) класса, при проверке любой работы ошибки в словах на пройденные правила не исправляю, вместо этого ставлю на полях палочку (у более слабых учеников – номер орфограммы), а в конце работы – вместо отметки точку. Ученик, получив работу без отметки, принимается за поиск ошибок в той строке, где на полях поставлена палочка (или номер орфограммы).

Затем слово, в котором была допущена ошибка, ученик выписывает внизу под работой и выполняет работу над ошибками в соответствии с ''Памяткой'' (в списке орфограмм с номерами дается способ ее объяснения и проверки).

После того, как выполнена работа над ошибками, выставляется отметка.

Каждый раз, работая с ''Памяткой'', ученик видит перед собой список изученных орфограмм, знает способ исправления ошибок. Все это способствует лучшему запоминанию орфограмм и повышению орфографической грамотности

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, самодиктант, взаимодиктант

Провожу 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.

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.

Возможные 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.

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?

8. 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.

9. 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:

письмо под диктовку,

определение орфограмм на слух и выделение их в тексте;

списывание текста и выделение орфограммы;

исправление деформированного текста (текста с ошибками);

письмо текста с допуском ошибок в местах орфограмм;

классификация слов в соответствии с орфограммами;

выбор слов из текста с заданной орфограммой;

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 он 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.

Онако 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. Какой учитель не восклицал в отчаянии: "Я ведь тебе каждый день это исправляю (пишу)!"

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...

Всех волнует один вопрос: как сформировать у учеников орфографическую зоркость? 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. В чем причина такого явления? 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. 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). Вот почему формирование орфографической зоркости соответствует формуле: Фонема-Звук-Буква. 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".[30,187] 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; и3) 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.

**III.2. Методические рекомендации по исправлению и предупреждению орфографических ошибок**

Система работы над ошибками предусматривает традиционные этапы:
I. Исправление ошибок с учётом способности учащихся к самостоятельности и уровня овладения правилом.
II. Анализ ошибочных написаний, выделение группы типичных ошибок класса и каждого ученика в отдельности.
III. Проведение специального урока работы над ошибками (или фрагмента урока).

Приступая к фронтальной работе, учителю следует зачитывать группу слов, в которых были допущены ошибки учащимися, спрашивать, какое правило следует применить, чтобы грамотно написать. Если ответ дан неточный, просит прочитать название правила по той или иной таблице , вызвать ученика, допустившего ошибку в работе и фамилия которого записана в плане урока. Он пишет на доске слово под диктовку (остальные работают в тетрадях) и, самостоятельно ориентируясь по таблице, объясняет, как надо писать слово, выделяет орфограмму, подбирает два примера на данное правило (это только пример как правильно должен работать учитель приступая к фронтальной работе). Хотя существует достаточно много рекомендаций по исправлению орфографических ошибок, для начало нужно быть внимательным, чтобы предупредить орфографические ошибки. Самым важным и сложным этапом является самостоятельная работа учащихся, которая проводится только после соответствующей подготовки.Целесообразнее эту работу делать в тетради, где была выполнена письменная работа, т. е. для контрольных и проверочных работ. Приёмы самостоятельной работы могут быть самыми разнообразными. Они зависят от типа правил, от подготовки учащихся, от их умения работать самостоятельно. При этом не следует забывать, что работа над ошибками должна быть обучающей, т. е. являться продолжением деятельности учеников по усвоению правил орфографии, активизировать мыслительную деятельность, формировать умение осознанно применять изученные правила.

Чёткие формулировки заданий, наглядные опоры - памятки, таблицы, своевременная подготовка материала для каждой группы детей, отработка у учащихся умения работать в соответствии с образцом, дифференцированный подход делают четвёртый этап урока более организованным. В результате освобождается время на индивидуальную работу с учащимися. Таким образом, деятельность всего класса на протяжении всего урока находится под наблюдением учителя.

Проделанная работа даёт положительный эффект, поскольку учащиеся повторяют слова многократно, используя зрительный, моторный, речедвигательный и слуховой анализаторы. Постоянное возвращение к анализу орфограмм повышает осознанность усвоения орфографических правил. Использование игровых элементов и наглядного материала повышает мотивационную сторону деятельности учащихся в овладении навыком грамотного письма. Мониторинг контрольных работ позволяет сделать вывод: данная система работы по учёту ошибок, их предупреждению и преодолению оправдывает себя, даёт неизменно хорошие результаты.

**Заключение**

Значение русского языка как учебного предмета определяется социальной функцией языка в жизни общества: он является важнейшим средством человеческого общения.

В нашем обществе при широком письменном общении между людьми знание правил русской орфографии, и умение их применять приобретает огромное значение. Поэтому становится понятным, почему одним из центральных вопросов школьного преподавания русского языка считается вопрос об орфографической грамотности учащихся. В связи с этим возникает необходимость совершенствовать нашу методическую науку, усиливать поиск новых, более эффективных средств и направлений для решения задач в области обучения орфографии.

В процессе работы мы познакомились с рядом новых источников методической и научной литературы, систематизировали и углубили знания о лингвистических основах орфографических навыков. Этот материал можно рекомендовать для ознакомления как начинающим педагогам, так и опытным учителям.

При работе над теоретической главой мы уяснили, что такое навык, и как он может формироваться. Определили ряд упражнений для формирования навыка. Считаем это главным, так как навыки, заложенные в начальной школе, являются базисом грамотности ребят. Эта основа поможет школьникам в среднем и старшем звене совершенствовать свои знания, развивать интеллект.

На основе анализа и обобщения нашего опыта и опыта учителей, успешно работающих над формированием орфографических навыков у младших школьников и изучения лингвистических и психолого-педагогических основ изучения орфографии в школе, можно сделать следующие выводы:

1. В работе над формированием орфографических навыков у младших школьников необходимо опираться на знание основных принципов орфографии в школе, а также учитывать возрастные и психологические особенности детей, особенности изучаемой темы и т.д.
2. Приемы, методы, формы, используемые в ходе этой работы, самые разнообразные: это выработка фонематического слуха в результате проведения звукобуквенного анализа, решение орфографических задач методом запоминания и другие; систематическая и целенаправленная работа над орфографическими ошибками.
3. Как показывает практика, учебный материал по орфографии усваивается лучше, прочнее детьми тогда, когда он подается не в «сухой» форме правила из учебника, а посредством обыгрывания ситуации, занимательности, наглядности. Такие приемы имеют успех и достигают своей цели – сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

Таким образом, цели нашего исследования были достигнуты, гипотеза доказана.

**Библиография**

1. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач. Начальная школа, 1998, №4.
2. Арутюнов А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка. М., Русский язык, 1987.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., Педагогика, 1999.
4. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1996.
5. Бондаренко С.М. Беседы о грамотности. Изд. Знание. М., 1991
6. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. Гошезо М.В. М., Просвещение, 2001.
7. Волина В.В. Занимательное азбуковедение. М., Эксмо, 2000.
8. Гальперин П.Я. и др. Проблемы формирования знаний и умений у школьников. Вопросы психологии, 1963 №5.
9. Грабчикова Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка. Начальная школа, 1993, №3.
10. Ераткина В.В. Работа над непроверяемыми написаниями. Начальная школа. 1999, №6.
11. Жедек П.С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. М.С.Соловейчик. М., просвещение. 1992.
12. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. М., 1991.
13. Кузьменко А.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе? Начальная школа, 1992, №№ 9-10.
14. Кустарева В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура. Начальная школа, 1993, №5.
15. Рамзаева Т.Г. Учебник для 1 класса. Дрофа, М. 2000г.
16. Рамзаева Т.Г. Русский язык в начальной школе. Справочник к учебнику. М. «Дрофа», 2000г.
17. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе. 2-езд. М., 1992.
18. Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. Начальная школа, 1997, №1.
19. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М. «Линка-Пресс», 1994.
20. Трубицына Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте. Начальная школа, 1997, №3.

21. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5 – 8-х классов. М., Просвещение, 1965.

22.Алферов А.Д. Родной язык в средней школе. (Опыт методики.) 3-е изд. М., Школа, 1961.

23.Арсирий А.Т; Дмитриева Г.М. Занимательная грамматика. Ужгород,1957.

24.Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости. Работа со слабоуспевающими учениками. // Начальная школа. - 2004 – №3 - с. 35 – 40

25.Богоявленский Д.Н. Очерки психологии усвоения орфографии. М., 1948.

26.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М., Л., 1925.

27.Борисенко И.В. Обучение младших школьников на коммуникативной основе. // Начальная школа. – 1999. - №6.

28.Борисенко Н*.* «Судьба нового свода правил русского правописания зависит от нас с вами»//Русский язык №18. 2002. С.2-3.

29.Брагинский В. Почему не каждому дается грамота?// Начальная школа. – 2005. - №4.

30.Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. М., 1843. С.116.

31.Ворончиев О.Е. Какие заблуждения ждут их искоренения, или Что нам препятствует пока понять законы языка. // Начальная школа. – 2005. - №8.

32.Вишнякова Л.И. К вопросу о приемах обучения орфографии // Учен.зап.МГПИ. М., 1963.

33.Волина В. Русский язык. М., 1992. (Серия «Учимся играя») Гвоздев А.Н. Вопросы современной орфографии и методика её преподавания.- М., 1950.

34. Евсюкова Г.А. «Секреты грамоты» // Начальная школа 2001.№ 11.

35.Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. М.: Просвещение, 1964.

36.Карякина Н.А. //Орфограммы в загадках. – 2001 - №2 с.96.

37.Костенко Ф.Д. Сборник диктантов для начальных классов. – М., Просвещение, 1969.

38.Лайло В.В. Развитие памяти и повышение грамотности. – М., Дрофа,2001.

39.Лопатин В.В. О новом своде правил русского правописания// Русский язык в школе. – 2001. - №3 — с. 55-60.

40.Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., ООО «ИТИ Технологии», 2003

41.Парубченко Л.Б. «Почему дети делают ошибки и как их научить писать правильно» М., Реал 2001- 158 с.

42.Пешковский А.М. Избранные труды. М., Учпедгиз, 1959, с.235

43.Поздняков Н.С. К вопросу о мерах борьбы с малограмотностью учащихся. – Родной язык в школе. – 1926 - № 11 – 12, с.192.

44.Рейнке И.Н.*,* Шапкин В.И. «О трудном в орфографии и пунктуации»// Пособие для учащихся «Просвещение» Ленинград 1971.

45.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь – справочник лингвистических терминов. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ» 2001г.

46.Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка.- 3-е изд. – м.: Айрис-пресс 2002. – 832 с.

47.Смирнова. В.В. Приемы повышения орфографической грамотности //Начальная школа. Плюс до и после. – 2003 – №6. – с.52-54.

48.Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1970.

49.Ушаков М.В. К вопросу о так называемой «какографии»// Рус.язык в школе - 1947 - №1

50.Ширшова Ю.В. Орфография в загадках. // Начальная школа – 2001 – №2. с.96 – 100.

1. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. М., 1991, с.34 [↑](#footnote-ref-1)
2. Гальперин П.Я. и др. Проблемы формирования знаний и умений у школьников. Вопросы психологии, 1963 №5, с.16. [↑](#footnote-ref-2)
3. Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. Начальная школа, 1997, №1, с.7. [↑](#footnote-ref-3)
4. Жедек П.С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. Под ред. М.С.Соловейчик. М., Просвещение. 1992, с.93. [↑](#footnote-ref-4)
5. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1996, с.57. [↑](#footnote-ref-5)
6. Возрастная и педагогическая психология. Под ред. Гошезо М.В. М., Просвещение, 2001, с.173. [↑](#footnote-ref-6)
7. Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. Начальная школа, 1997, №1, с.25. [↑](#footnote-ref-7)
8. Бондаренко С.М. Беседы о грамотности. Изд.Знание. М., 1991, с.123. [↑](#footnote-ref-8)
9. Там же, с. 147. [↑](#footnote-ref-9)
10. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач. Начальная школа, 1998, №4, с.8. [↑](#footnote-ref-10)
11. Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. Начальная школа, 1997, №1, с.11. [↑](#footnote-ref-11)
12. Ераткина В.В. Работа над непроверяемыми написаниями. Начальная школа. 1999, №6, с.27. [↑](#footnote-ref-12)
13. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи – М., 1984, с.23. [↑](#footnote-ref-13)