# Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

# «КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**(ФГБОУ ВО «КубГУ»)**

**Кафедра педагогики и методики начального образования**

|  |  |
| --- | --- |
| Рег. № \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Оценка по результатам  защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  Секретарь комиссии  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  «\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2018 г. |  |

##### КУРСОВАЯ РАБОТА

**проблемныЕ ситуации при изучении орфографии в начальном курсе русского языка**

Работу выполнила \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ О.С. Пономаренко

(подпись, дата)

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, III курс ОФО

Направление 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) «Начальное образование»

Научный руководитель

ст. преп. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Г.Б. Мардиросова

(подпись, дата)

Нормоконтролер

доц., канд. пед. наук, доц. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_Б. В. Сергеева

(подпись, дата)

Краснодар 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

1 Теоретические основы усвоения орфограмм в начальной школе 6

1.1  Лингвистические основы русской орфографии 6

1.2  Раздел орфографии в содержании начального курса   
русского языка 12

1.3  Предметные результаты изучения орфографии   
в начальных классах 19

2   Эмпирическое исследование орфографической грамотности   
младших школьников 25

2.1 Исследование уровня достижения предметных результатов   
младшими школьниками в области орфографии 25

2.2 Структурирование проблемных ситуаций по конкретному виду орфограммы и их описание 28

Заключение 34

Список использованных источников 36

Приложение А Тест для выявления уровня орфографической грамотности младших школьников 38

ВВЕДЕНИЕ

Проблемой орфографии занимались такие ученые, как К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, Д.Н. Тихомиров, В.А. Флеров, а также методисты и психологи М.В. Ушаков, Л.К. Назарова, Н.С. Жуйков, П.С. Жедек, П.С. Тоцкий. Поэтому в современной дидактике существует довольно много книг и статей по проблеме орфографической грамотности учащихся, и корень решения этой проблемы уходит именно в начальную школу, так как именно здесь закладываются базовые лингвистические умения и навыки.

Орфографическая грамотность– это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. И в большей степени орфографическая грамотность младших школьников зависит от сформированности у них орфографических навыков и умений. Орфографический навык – совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся; относится к числу интеллектуальных навыков.

А.Я. Розенберг говорил, что «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс: он всегда направлен на разрешение какой-то задачи»[16].

Орфографический навык – система умственных и сознательных действий, которая со временем переходит в автоматизированное письмо. Однако даже при автоматизированном написании букв, от учащихся требуется мыслительная деятельность, достаточная развитость такого психического процесса, как мышление.

Проблемные ситуации, как центральное звено проблемного обучения, являются эффективным средством по развитию мышления и его операций (сравнение, синтез, анализ, абстрагирование и т.д.) а, следовательно, являются и средством формирования орфографической грамотности младших школьников.

**Актуальность исследования** определяется потребностью учителей начальных классов в обосновании использования проблемных ситуаций в начальном курсе русского языка для формирования орфографической грамотности младших школьников.

**Проблема исследования** заключается в противоречии между требованиями ФГОС НОО к уровню сформированности орфографической грамотности младших школьников и недостаточным вниманием к возможностям использования проблемных ситуаций как средства её формирования.

**Цель исследования:**теоретически обосновать возможность использования проблемных ситуаций в начальном курсе русского языка при изучении слов с непроизносимыми согласными [т], [д], [л], проанализировать актуальный уровень сформированности орфографической грамотности младших школьников.

**Объект исследования:**процесс изучения орфографии на уроках русского языка в начальной школе.

**Предмет исследования:**проблемные ситуации как средство формирования орфографической грамотности младших школьников.

**Гипотеза исследования:** возможно, проблемные ситуации являются средством формирования орфографической грамотности младших школьников.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Исследовать актуальный уровень сформированности орфографической грамотности младших школьников.
3. Отобрать и структурировать проблемные ситуации при изучении непроизносимых согласных [т], [д], [л].

**Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, естественный педагогический эксперимент (констатирующий этап эксперимента), тестирование, математическая обработка результатов исследования.

**База исследования:**МАОУ СОШ № 7 ст. Полтавской. Контрольная группа 3 «Б» – 24 учащихся. Экспериментальная группа 3 «В» – 23 учащихся. Всего: 47 учащихся.

1 Теоретические основы усвоения орфограмм в начальной школе

* 1. Лингвистические основы русской орфографии

Проблема грамотного письма с давних пор волновала многих ученых в области педагогики и психологии, и каждый выделял различные психологические факторы, от которых зависит успешное формирование орфографической грамотности у учащихся. Многие из них настаивали на параллельном развитии речи и логического мышления (способность к обобщению, абстрагированию) учащихся.

Например, психолог Ф.И. Буслаев, считал, что крайне важно для освоения грамматики и орфографии изучать лингвистику и параллельно с ней заниматься развитием мышления и речи учеников. Он говорил, что необходимо «постигнуть законы мысли, чтобы уразуметь язык»[2].

Такие педагоги как И.И.Срезневский, К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнини другие поддерживали идеи Ф.И. Буслаева и считали необходимым развивать мышление и речь ребенка путем осмысленного изучения явлений языка и письма, а не путем заучивания правил и определений. То есть они настаивали на том, все упражнения на уроке должны быть тщательно подобраны учителем и направлены на развитие наблюдательности, внимательности и осмысленности в области родного языка.

Проблемой орфографии занимались многие ученые, такие как К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, Д.Н. Тихомиров, В.А. Флеров, а также методисты и психологи Д.Н.Ушаков, Л.К. Назарова, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, П.С. Тоцкий. Поэтому в современной дидактике существует довольно много книг и статей по проблеме орфографической грамотности учащихся, и корень решения этой проблемы уходит именно в начальную школу, так как именно здесь закладываются базовые лингвистические умения и навыки.

Орфография − раздел [лингвистики](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0) (языкознания), изучающий правильность написания слов и их форм. Орфографию так же принято называть правописанием.

Орфография (гр. *orthos -* прямой, правильный + *graphs*- пишу) − система правил:

1) о написании слов и их значимых частей (морфем);

2) о слитных, дефисных и раздельных написаниях слов;

3) об употреблении прописных и строчных букв;

4) о переносе слов с одной строки на другую [12].

Сферой орфографии являются написания, где перед пишущим стоит задача выбора буквы для обозначения того или иного звука, которая соответствовала бы принятой в обществе правописной норме. При этом имеются в виду такие варианты написаний, ни один из которых не нарушает норм литературного произношения (звучащее слово /малва́/может быть обозначено на письме и как *молва*, и как «*малва*») [1].

В лингвистике выделяют пять основных разделов орфографии:

1. передача буквами фонемного состава слов (морфем);
2. слитные, раздельные и дефисные написания;
3. употребление прописных и строчных букв;
4. правила переноса слов со строки на строку;
5. правила аббревиации, т.е. сокращения слов[7].

Многие учёные занимавшиеся проблемой единообразного письма стремились к установлению определённой закономерности в написании слов – это привело к возникновению принципов, которые стали составлять основу русской орфографии.

На сегодняшний день приоритетным и ведущим принципом русского правописания является морфологический принцип. Его суть состоит в том, что общие для однокоренных слов значимые части (морфемы) сохраняют на письме единое начертание, однако в произношении отличаются друг от друга, в зависимости от фонетических условий, в которых оказываются звуки, которые входят в состав значимых частей слова.

Морфологический принцип орфографии применяется вне зависимости от произношения при написании корней (ср.: *дом*, *дом*ик, *дом*овой – *[дом]*, *[д∧м]*ик, *[дъм]*овой), суффиксов (ср.: сосн*ов*ый, лип*ов*ый – сосн*[ов]*ый, лип*[ъв]*ый), приставок (ср.: *за*писать, *за*пись – *[з∧]*писать, *[за]*пись)и окончаний (ср.: на реке, на речке – на рекꞌ [э], на речк'[ь]).

К морфологическому принципу относится также принцип единообразного оформления написания слов, относящихся к некоторым грамматическим категориям, например:

1) написание имён существительных женского рода с конечным шипящим: ро*жь*, ве*щь*, мы*шь*, но*чь*. Мягкий знак на конце этих слов имеет не фонетическое значение, а является показателем грамматического рода и графически объединяет все существительные3-го склонения (ср.: *лень, тень, мель, новь, метель* и т.д.);

2) написание инфинитива с шипящим на конце слова: стере*чь*, испе*чь*. В данном случае мягкий знак не есть знак мягкости, он служит формальной приметой неопределённой формы глагола, и его написание приводитк единообразному оформлению инфинитива (ср.: *играть, писать, шуметь*.);

3) написание формы повелительного наклонения с конечным шипящим: увели*чь*, умно*жь*, уте*шь* и т.д. Здесь также мягкий знак лишь служит целям морфологии, то есть возникает единообразное внешнее оформление императива (ср.: *откинь, исправь, оставь* и т.д.).

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает:

1) понимание значения проверяемого слова или словосочетания (предложения, без чего невозможно подобрать проверочный вариант;

2) анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы (в корне, в приставке и т.д.);

3) фонетический анализ, определение слогового состава, места ударения, выделение гласных и согласных, уяснение слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин;

4) грамматический анализ слова (словосочетания) – определение части речи, формы слова [7].

Ведущим морфологический принцип считается из-за того, что он охватывает большую часть встречающихся орфограмм.

На морфологическом принципе основаны:

1) написание проверяемых безударных гласных и звонких конечных согласных в корнях слов: *сад [сат], сады*;

2) правописание приставок, исключая приставки на з-: *поиграть [пъиграт], пропустил [пръпустил]*;

3) правописание безударных окончаний существительных: *в городе [в – горъдь], над столом [нът – ст лом]*;

4) правописание суффикса – ок: *широк [шырок], низок [низък]*;

5) правописание слов с непроизносимыми согласными: *грустно [груснъ], местный [м,эсныj]*;

6) правописание ассимилированных согласных: *нести [нисти], травка [трафкъ]*;

7) написание И после приставок на твердый согласный и первого корня, начинающегося с – И – в сложносокращенном слове: *пединститут, дезинформация*[6].

Но в языке есть и другие орфографические явления, которые обоснуются с помощью других принципов: фонетического, традиционного (исторического), дифференцирующего (идеографического).

Суть фонетического принципа заключается в максимальном соответствии написаний звуковому составу произносимой речи, то есть следует писать так, как слышишь.

Таким образом, фонетические написания – это написания, которые соответствуют произношению. Наиболее явственным примером таких написаний являетсянаписание приставок, оканчивающихся на з: без-, воз-, из-, низ-, раз-, чрез- (через-). Конечный звук *[з]* в этих приставках перед глухими согласными корня оглушаются, что и находит отражение на письме: ср.: *без*дарный – *бес*толковый, *воз*ненавидеть – *вос*кликнуть, *из*дать – *ис*пить, *низ*вергнуть – *нис*послать, *раз*вести – *рас*кутать, *чрез*мерный – *черес*чур. Также к фонетическим написаниям относится написание приставок роз- (рос-) под ударением и раз- (рас-) без ударения; ср.: *рос*пись – *рас*писка. Также написание *ы* вместо начального *и*после приставок, которые оканчиваются на твёрдый согласный: пред*ы*дущий, от*ы*грать, от*ы*скать.

Итак, на фонетическом принципе основаны:

1) написание приставок на з*-: без-, воз-, ни -, из-, раз, чрез -,через-.* Так, перед корнем, начинающимся глухим согласным пишется буква с, а в остальных случаях сохраняется з: *бесклассовый, безвредный, известить, испить, ниспадать;*

2) написание ударяемых гласных: *дом, лес, сад;*

3) правописание гласных в приставках *раз-, рас-, роз-, рос*-:под ударением слышится *О* и пишется *О*; в безударном положении слышится *А* и пишется *А: розыск – разыскивать, роспись – расписка*;

4) написание Ы вместо начального И в корне после приставок на твердый согласный*: играть, но сыграть, искать, но сыскать, история, но предыстория;*

5) написание под ударением О и в безударном положенииЕ окончаниях существительных, прилагательных и наречиях после шипящих: *душой, но кашей, большой, но рыжего, горячо, свежо, но певуче, бойче;*

6) написание под ударением -ОЙ, в безударном положении -ЫЙ в окончаниях прилагательных, причастий и порядковых числительных: *большой, но новый, восьмой, но пятый;*

7) написание Ы после Ц: *лисицын, синицын, сестрицын;*

8) написание Ь после мягкого Л: *соль, уголь, сильный* [10].

К традиционному (историческому) принципу относятся написания, которые не требуют проверки правилами, то есть это слова, которые пишутся по традиции, чаще это заимствованные слова, которые пришли к нам из других языков: *картон, костюм, арбуз*. Традиционное написание в таких случаях часто можно проверить, прибегнув к этимологии слов и их истории: *петух* – от старорусского *пети*; *корзина* – от *корзати* («плести»).

Также примером традиционных написаний может служить написание буквы *и* после твёрдых шипящих *ж, ш* и после *ц*. Казалось бы, что после твёрдых шипящих нельзя писать букву и, возникает противоречие, но всё дело в том, что в древнерусском языке звуки[ж], [ш] и [ц] были мягкими, поэтому написание после них буквы *и* было вполне закономерными обоснованным, так как соответствовало произношению. Написание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, щу* противоречит общему правилу русской графики, поэтому такие написания просто заучиваются.

На традиционно-историческом принципе основано:

1) написание Г в род. п., ед.ч. прилагательных, причастий, неличных местоимений, порядковых числительных мужского и среднего рода: *молодого (произносится – во), пятого (произносится – во)*. Написание Г сохранилось с тех далеких эпох, когда эти формы произносились с [г];

2) по традиции пишется буква И после шипящих Ж и Ш. Эти согласные были в древнерусском языке мягкими, поэтому после них было закономерным писать И, Е, Е, Ю, Я, как слышится, но к 13 веку эти согласные отвердели. И продолжается по традиции, хотя произносятся согласные твердо и слышится Ы, а не И*: жить, шить*;

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

4) по традиции пишется, а никак не объясняется написание с непроверяемыми безударными гласными: *гончар, болван, корабль, собака, вокзал;*

5) суффиксы *– еньк, – тель, – очк, – ечк, – енн, – оват, – еват* [4].

Последний принцип, дифференцирующий (идеографический) используется тогда, когда пишущий хочет с помощью правописания разграничить понятия, обозначаемые омонимами (омофонами): *компания*– «группа людей, чем-то объединённых»и *кампания*– «совокупность военных или каких-либо иных мероприятий»; *Орёл*– город, *орёл* – птица; совершил *поджог* – имя существительное и *поджог* солому– глагол [6].

Стоит отметить, что в начальной школе дифференцирующие написания представлены правилом употребления заглавной буквы в именах собственных:*ч*ёрное платье, *Ч*ёрное море; воздушный *ш*арик, *Ш*арик завизжал и т.д.

Таким образом, при рассмотрении всех принципов русской орфографии, приходишь к мысли о необходимости дифференцированного подхода к усвоению каждой орфограммы.

1.2 Раздел орфографии в содержании начального курса русского языка

В начальной школе закладываются основы грамотного письма, которое состоит из трёх частей, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом– это: 1) алфавит; 2) графика; 3) орфография.

На освоение алфавита учащимся даётся первый год обучения, однако во втором, третьем и четвёртом классе также происходит закрепление полученных знаний. От качества овладения учащимися алфавита зависят все виды речевой деятельности младших школьников, таких как: восприятие звучащей речи (аудирование), чтение вслух и про себя, собственная устная речь, проговаривание, все виды письма, в том числе и каллиграфия.

Современное письмо также нельзя представить и без графики, которая в свою очередь отвечает за правильное обозначение звуков буквами и их сочетаний. Однако правила графики чаще всего не обеспечивают единообразного написания слова, так как одно и то же слово может обозначаться различными буквами русского алфавита.

Орфография – это один из разделов языкознания, отвечающий за единообразное написание слов и их форм.

Основной единицей правописания в современной методике служит орфограмма (пуктограмма), т.е. написание, которое требует проверки и не устанавливается на слух [12].

Существуют следующие признаки орфограммы:

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

Таким образом, орфограмма – это «ошибкоопасное место»требующее проверки. Причём орфограммой может быть отдельная буква в слове, сочетание букв, морфема, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы.

В орфограмме всегда есть два, а иногда и более вариантов написания,и обоснованный выбор того или иного варианта– есть решение грамматико-орфографической задачи.

Для проверки любой орфограммы пишущий обращается к правилу, так как осознаёт наличие орфограммы в слове. В этом случае говорят, что имеет место орфографическое действие, в котором выделяют две ступени:

1) постановка орфографической задачи (осознание наличия орфограммы в слове и её выделение);

2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака, который соответствует правилу).

Главный признак орфограммы – несовпадение буквы и звука, написания и произношения. В памяти учащихся сохраняется набор тех звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые могут представлять собой орфограммы и привести к ошибке. Именно эти «опасные» сочетания запоминаются учащимися уже в период обучения грамоте.

У каждой орфограммы есть общие, а также частные (специфические) опознавательные признаки, знание которых ведёт к формированию у школьников алгоритма орфографических действий.

Приведём характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе в таблице 1.

Таблица 1–Характеристика важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе

|  |  |
| --- | --- |
| Название орфограммы | Опознавательные признаки  (общие и частные) |
| 1. Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые) | а) отсутствие ударения;  б) гласные*а, о, и, е;*  в) место в слове |
| 1. Звонкие и глухие согласные | а) парные согласные *б-п, г-к, в-ф, д-т, з-с, ж-ш*;  б)место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным) |
| 1. Непроизносимые согласные | а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.;  б) место в слове |
| 1. Разделительный ь | а) наличие звука *[ϳ ]* после мягкого согласного, наличие гласных я, е, ю, ё |
| 1. Разделительный ъ | а) наличие звука *[ϳ ]* после согласного, наличие гласных *я, е, ю, ё* |
| 1. Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок | а) наличие звукосочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой;  б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению |
| 1. Заглавная буква в именах собственных | а) место в слове: первая буква;  б) знание слова: название или имя |
| 1. Заглавная буква в начале предложения | а) место в слове: первая буква;  б) место в предложении: первое слово |
| 1. Сочетания *жи, ши, ча, ща, чу, щу* | Наличие в слове сочетаний |
| 1. Ь на конце имён существительных после шипящих | а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих *ч* и *щ* или всегда твёрдых *ш* и *ж*;  б) часть речи: имя существительное;  в)род: мужской или женский |
| 1. Безударные окончания имён существительных | а) место орфограммы: в окончании;  б) наличие в окончании безударного *е-и*;  в) часть речи: имя существительное |
| 1. Правописание окончаний имён прилагательных *-ого, -его* | а) наличие такого сочетания;  б) их место: на конце слова;  в) часть речи: имя прилагательное |
| 1. Правописание безударных личных окончаний глаголов | а) часть речи: глагол;  б) место: в окончаниии слова;  в) наличие знакомых окончаний *ут-ют, ат-ят*;  г) время глагола: настоящее или будущее |

Чтобы опознать орфограмму определённого типа и проверить её, необходимо знать:

1) природу данного орфографического явления, то есть принцип, которому оно подчиняется;

2) орфографическое поле, необходимое для проверки;

3) опознавательные признаки данной орфограммы;

4) умения, необходимые для проверки орфограммы данного типа [7].

Методика обучения орфографии была и остаётся одним из самых сложных разделов теории обучения русскому языку. Из-за сложности русской орфографии, многочисленности исключений и нечёткости отдельных правил правописания успеваемость учащихся снижается, поэтому важно определить разумные границы в достижении орфографических навыков учащихся. Также немаловажно определить оптимальные и рациональные приёмы формирования орфографических умений и навыков.

Орфографическая грамотность учащихся весьма зависит от умственных способностей ученика, его начитанности и богатства словарного запаса. Учителю необходимо постараться, чтобы у школьников возникло то понимание, что орфографические правила – это не множество раздробленных теоретических положений, а особым образом организованная система орфографических закономерностей, которые связаны между собой. Учителю важно показать младшим школьникам практическую значимость орфографических умений и навыков для их жизни, коммуникациии общения, для выражения собственных мыслей и чувств в письменнойформе.

Итак, «орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Культура речи – это «одежда мысли», по которой обычно сразу(и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека»[3].

В большей степени орфографическая грамотность младших школьников зависит от сформированности у них орфографических навыков и умений.Орфографический навык – совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся; относится к числу интеллектуальных навыков. Одной из основополагающих целей обучения русскому языку является максимальная автоматизация орфографических действий ученика при письме[7].

Д.Н. Богоявленский и его единомышленники подчеркивали,что овладение орфографическим навыком требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, которая основывается на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями[1].

В зависимости от вида орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы:

1. навыки, которые формируются на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);
2. навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе.

Процесс формирования орфографического навыка проходит несколько ступеней.

1. Создание учебной ситуации, вызывающей потребность проверить орфограмму. Школьник ставит перед собой цель и осознаёт задачу.
2. Поиск способа выполнения действия: опора на знания, на правило, на указание, на прошлый опыт.
3. Составление алгоритма выполнения действия по правилу, планирование действия по этапам.
4. Выполнение действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану – поэтапно.
5. Повторное, многократное выполнение действия по плану,по алгоритму – в изменяющихся условиях и в вариантах, с постепенным «свёртыванием» алгоритма.
6. Появление автоматизма безошибочного письма. Постепенный отказ от правила.

Обязательными условиями овладения орфографическими умениямии навыками являются развитый речевой (фонематический) слухи орфографическая зоркость у младших школьников.

Фонематический слух – это готовность человека к анализу и синтезу звуков речи, он формируется в дошкольном возрасте и выполняет смыслоразличительную функцию: ел – ель, стол – стул, дом – дам [6].

Речевой слух возникает в процессе речевой деятельности (аудирования и говорения), тренируется путём разнообразных упражнений, направленных на общее речевое развитие.

Вторым немаловажным условием овладения орфографическими умениями является офографическая зоркость – способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы. Именно слабая и низкая сформированность орфографической зоркости является одной из главных причин допускаемых орфографических ошибок.

Орфографическая зоркость вырабатывается с помощью анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании и др.

Такие учёные и педагоги как Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Граник, П.С. Жедек, В.В. Репкин, методисты Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский, М.М. Разумовская, А.В. Текучев, Е.Г. Шатова и др. настойчиво подчеркивали зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько у пишущего развита способность обнаруживать орфограммы.

Роль орфографической зоркости крайне важна, так как она является основой успешной самопроверки письменных работ учащимися, способностью видеть допущенные ошибки. На наш взгляд, учитель должен поощрять учащихся за умения в области самопроверки, а не наказывать путём снижения оценки.

Формирование навыка грамотного письма базируется также на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Главной задачей любого орфографического правила является обобщить для удобства однородные орфограммы, объединённые на основе грамматической общности, в одну группу. В правиле можно выделить условия (в корне -гор- – -гар-в безударном положении) и норму (пишется о).

Орфографическое правило – предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки [7].

Любое орфографическое правило непосредственно следует за изучением элементов грамматической теории. Грамматическая теория – это фундамент орфографического правила. Например, изучая изменение имён прилагательных по родам, формируется навык правописания родовых окончаний данной части речи.

Существует три вида правил:

* одновариантные (например, правописание гласной после шипящих(жи, ши, ча, ща, чу, щу);
* двухвариантные (например, правописание приставок раз-, воз-, низ-и др.);
* правила-рекомендации (правила проверки безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных и другие).

Существуют основные звенья процесса работы над орфографическим правилом.

1. Раскрытие сущности правила:

– написание какой части слова, части речи или грамматической формы управляет правило;

– какие признаки выступают при этом в качестве ведущих.

1. Овладение формулировкой правила;
2. Применение правила в практике письма. [7].

Усвоение правил происходит через деятельность, а именно через практические упражнения. В методике русского языка выделяют следующие группы орфографических упражнений:

- грамматико-орфографический разбор;

- списывание;

- диктанты;

- лексико-орфографические упражнения;

- изложения.

Если учитель так будет подбирать учебный материал, что будут устанавливаться связи между новым правилом и ранее изученными,то усвоение орфографических правил учащимися будет происходить более эффективно. Связь эта может выражаться как в противопоставлении правил, так и в нахождении сходств между ними. Всё это будет развивать мышление и логические умения младших школьников.

Систему различных упражнений на развитие орфографического навыка необходимо строить на постепенном усложнении заданий (от простого к сложному) и на увеличении самостоятельности учащихся, при применении своих знаний на практике.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что знание правил орфографии способствует грамотному письму учащихся, что в свою очередь способствует умению правильно, чётко и понятно выражать свои мысли и чувства в письменном виде. Именно коммуникативное развитие младших школьников является одной из главенствующих задач в рамках начального курса русского языка.

1.3 Предметные результаты изучения орфографии в начальных классах

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования в структуре основной образовательной программы выделены два компонента – планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (НОО) и система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы НОО. Планируемые результаты являются содержательной и критериальной основой для разработки рабочих программ учебных предметов, использования образовательных технологий, а также разработки системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы НОО.

Планируемые результаты начального общего образования предполагают освоение обучающимися личностных, метапредметныхи предметных результатов. Личностные включают в себя готовностьи способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности. Метапредметные включают в себя освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями. Предметные включают в себя освоение обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыта специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразования и применения, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [9].

Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы: «Филология. Русский язык. Родной язык», «Литературное чтение. Литературноечтение на родном языке», «Иностранный язык», «Математика и информатика», «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», «Основы религиозной культуры и светской этики», «Искусство. Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Физическая культура».

В результате изучения курса русского языка, обучающиеся при получении начального общего образования научатся осознавать язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры, у них начнет формироваться позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому и родному языкам, стремление к их грамотному использованию, русский язык и родной язык станут для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей.

У выпускников будет сформировано:

−первоначальное представление о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

−осознание значения русского языка как национального языка русского народа, как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения;

−представление о языке как основном средстве человеческого общения и явлении национальной культуры, о роли родного языка в жизни человека и общества;

−позитивное эмоционально-оценочное отношение к русскому языку, понимание значимости хорошего владения русским языком, его роли в дальнейшем образовании;

−овладение начальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических), правилах речевого этикета;

−использование этих норм для успешного решения коммуникативных задач в ситуациях учебной языковой деятельности и свободного общения;

−формирование сознательного отношения к качеству своей речи, контроля над ней;

−приобретение опыта ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для решения коммуникативных задач;

−освоение первоначальных научных представлений об основных понятиях и правилах из области фонетики, графики, лексики, морфемики, морфологии, синтаксиса, орфографии, понимание взаимосвязи и взаимозависимости между разными сторонами языка;

−овладение учебными действиями с языковыми единицами:

1. находить, опознавать, характеризовать, сравнивать, классифицировать основные единицы языка (звуки, буквы, слова, предложения);
2. конструировать из этих единиц единицы более высокого уровня (слова, словосочетания, предложения, тексты);
3. использовать эти действия для решения познавательных, практических и коммуникативных задач;

− овладение основами грамотного письма: основными орфографическими и пунктуационными умениями (в объеме изучаемого курса), умениями применять правила орфографии и правила постановки знаков препинания при записи собственных и предложенных текстов, умением проверять написанное.

Содержательная линия «Система языка» включает в себя несколько разделов. В разделе«Орфография и пунктуация»обозначены следующие предметные результаты. На базовом уровне («Выпускник научится»):

а) применять ранее изученные правила правописания: раздельное написание слов; сочетания жи–ши, ча–ща, чу–щу в положении под ударением; сочетания чк, чн, чт, нч, щн и др.; перенос слов; прописная буква в начале предложения, именах собственных; проверяемые безударные гласные в корне слова; парные звонкие и глухие согласные в корне слова; непроизносимые согласные; непроверяемые гласные и согласные в корне слова, в том числе с удвоенными согласными; гласные и согласные в неизменяемых на письме приставках и суффиксах; разделительные мягкий и твердый знаки (ь, ъ); мягкий знак после шипящих на конце имен существительных (речь, брошь, мышь); соединительные о и е в сложных словах (самолет, вездеход); е и и в суффиксах имен существительных (ключик –ключика, замочек –замочка); безударные падежные окончания имен существительных (кроме существительных на -мя, -ий, -ье, -ия, -ов,-ин); безударные падежные окончания имен прилагательных; раздельное написание предлогов с личными местоимениями; раздельное написание частицы не с глаголами; мягкий знак (ь) после шипящих на конце глаголов в форме 2-го лица единственного числа (читаешь, пишешь); мягкий знак (ь)вглаголах в сочетании -ться; безударные личные окончания глаголов; раздельное написание предлогов с другими словами; знаки препинаниявконце предложения: точка, вопросительный и восклицательный знаки; знакипрепинания (запятая) в предложениях с однородными членами.

б) подбирать примеры с определенной орфограммой;

в) осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки;

г) обнаруживать орфограммы по освоенным опознавательным признакам в указанных учителем словах;

д) определять разновидности орфограмм и соотносить их c изученными правилами;

е) пользоваться орфографическим словарем учебника как средством самоконтроля при проверке написания слов с непроверяемыми орфограммами;

ж) безошибочно списывать текст объемом 80–90 слов;

и) писать под диктовку тексты объемом 75–80 слов в соответствии с изученными правилами правописания;

к) проверять собственный и предложенный текст, находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки.

На повышенном уровне («Выпускник получит возможность научиться»):

а) применять правила правописания: соединительные о и е в сложных словах (самолёт, вездеход); е и и в суффиксах -ек, -ик; запятая при обращении; запятая между частями в сложном предложении;

б) объяснять правописание безударных падежных окончаний имѐн существительных (кроме существительных на -мя, -ий, -ье, -ия, -ов, -ин);

в) объяснять правописание безударных падежных имѐн прилагательных;

г) объяснять правописание личных окончаний глагола;

д) объяснять написание сочетаний -ться и -тся в глаголах;

е) применять разные способы проверки правописания слов: изменение формы слова, подбор однокоренных слов, подбор слов с ударной морфемой,знание фонетических особенностей орфограммы, использование орфографического словаря;

ж) при составлении собственных текстов во избежание орфографических или пунктуационных ошибок, использовать помощь взрослого или словарь, пропуск орфограммы или пунктограммы[9].

Таким образом, предметными результатами изучения орфографии в начальных классах является применение различных правил правописания (сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу; чк-чн, чт, щн; перенос слов, непроизносимые согласными [т], [д], [л] в корне слова и т.д.) с целью овладения первоначальными представлениями о нормах русского языка для того, чтобы иметь возможность решать познавательные, практические и коммуникативные задачи в письменной и устной речи.

2 Эмпирическое исследование орфографической грамотности младших школьников

2.1 Исследование уровня достижения предметных результатов младшими школьниками в области орфографии

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился в естественных условиях на базе МАОУ СОШ №7 ст. Полтавской в мае 2018 года. Контрольная группа 3 «Б» класс – 24 учащихся, Экспериментальная группа3 «В» класс – 23 учащихся. Всего: 47 учеников.

Цель данного этапа исследования: выявить исходный уровень орфографической грамотности младших школьников.

Для того, чтобы исследовать уровень орфографической грамотности младших школьников, нами было проведено тестирование. Мы составили тест, основываясь на примерную программу по русскому языку, представленный в приложении А. Тест включает в себя большинство орфограмм, пройденных младшими школьниками за три года обучения, а именно:

– сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу в положении под ударением;

– сочетания чк-чн, чт, щн;

– перенос слов;

– прописная буква в начале предложения, в именах собственных;

– проверяемые безударные гласные в корне слова;

– непроизносимые согласные;

– парные звонкие и глухие согласные в корне слова;

– гласные и согласные в неизменяемых на письме приставках;

– разделительный ъ и ь;

– мягкий знак после шипящих на конце имён существительных (ночь, рожь, мышь);

– раздельное написание предлогов со словами;

Тест состоит из 12 заданий, каждое правильно выполненное задание оценивалось 1 баллом.

Критерии сформированности орфографической грамотности младших школьников:

Высокий уровень орфографической грамотности – 11–12 баллов.

Средний уровень орфографической грамотности – 8–10 баллов.

Низкий уровень орфографической грамотности – менее 8 баллов.

Процедура тестирования занимала до 20 минут в каждом классе.

Тестирование было направлено на выявление сформированнности у учащихся таких умений, как:

На базовом уровне («Выпускник научится»):

1) Применяет правила правописания.

2) Проверяет собственный и предложенный тексты, находит и исправляет орфографические ошибки.

3) Обнаруживать орфограммы по освоенным опознавательным признакам в указанных учителем словах.

4) Определять разновидности орфограмм и соотносить их c изученными правилами.

На повышенном уровне («Выпускник получит возможность научиться»):

1. Осознает место возможного возникновения орфографической ошибки.

Анализ результатов показал, что наибольшую трудность (большое количество ошибок) в двух классах вызвали задания 6, 8, 12. Задание 6, на непроизносимую согласную в корне, находилось на втором месте по допуску ошибок учащимися, после задания 8. Это может говорить о том, что средств, применяемых учителем на уроке для формирования орфографической грамотности младших школьников недостаточно. Требуются новые средства и приёмы.

Обобщенно результаты диагностики представлены на рисунке1.

Рисунок 1 – Диагностика уровня сформированности орфографической грамотности младших школьников

Из диаграммы видно, что в экспериментальной группе сформированность орфографической грамотности на:

* низком уровне у 17%учащихся (4 чел.);
* среднем уровне – у 44% учащихся (10 чел.);
* высоком уровне – у39% учащихся (9 чел.).

В контрольной группе сформированность орфографической грамотности на:

* низком уровне у 4%учащихся (1чел);
* среднем уровне – у 33% учащихся (8 чел.);
* высоком уровне – 63% учащихся (15 чел.).

Таким образом, в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента уровень сформированности орфографической грамотности младших школьников находится на среднем и высоком уровнях. Однако низкий процент выполнения отдельных заданий на определённые орфограммы младшими школьниками требует от учителя применения новых средств и приёмов для формирования орфографической грамотности.

2.2 Структурирование проблемных ситуаций по конкретному виду орфограммы и их описание

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что некоторые орфограммы, в том числе непроизносимая согласная в корне слова, вызывает у учащихся начальных классов некоторую трудность. Данное обстоятельство говорит о необходимости отбора и структурирования средств по формированию орфографической грамотности младших школьников.

В нашей работе мы бы хотели описать и структурировать проблемные ситуации, как способ формирования орфографической грамотности,при изучении слов с непроизносимыми согласными [т], [д], [л].

Проблемная ситуация – осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действий [23].

Традиционно выделяют следующую психологическую структуру проблемной ситуации (по А.М. Матюшкину):

* неизвестное достигаемое знание или способ действия;
* познавательная потребность, побуждающая человека к интеллектуальной деятельности;
* интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт.

Для того, чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации можно подразделять по нескольким основаниям:

1) По области научных знаний или учебной дисциплине (русскому языку, математике и тому подобное);

2) По направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

3) По уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);

4) По типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и тому подобное) [5].

Нам хотелось бы обратить внимание на то, что в психолого-педагогической литературе существует более 20 классификаций различных авторов, но особое место занимает наиболее признанная в педагогической практике – классификация М.И. Махмутова. Он, указывая способы создания проблемных ситуаций, определяет их типы:

* при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
* при организации практической работы обучаемых;
* при побуждении обучаемых к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об общих явлениях;
* при формулировании гипотезы;
* при побуждении обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению;
* при побуждении обучаемых к предварительному обучению новых фактов;
* при исследовательских заданиях [8].

Основываясь именно на классификации М.И. Махмутова, были отобраны и структурированы проблемные ситуации при изучении слов с непроизносимыми согласными [т], [д], [л] в рамках начального курса русского языка, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Типы проблемных ситуаций при изучении слов с непроизносимыми согласными [т], [д], [л]

|  |  |
| --- | --- |
| Тип проблемной ситуации | Применение проблемной ситуации  на уроке русского языка |
| Проблемная ситуация при столкновении обучаемых с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения | На доске написаны слова: наездник, звёздный.  Учитель просит учащихся произнести эти два слова и определить, что эти слова объединяет. Реакция удивления (возникновение проблемной ситуации)  - Посчитайте количество букв и звуков в этих словах.  Учащиеся приходят к выводу, что [д] на письме обозначается, но при произношении его не слышно.  - Почему в некоторых словах «д» не произносится?  Какие есть гипотезы? Предположения? (Звук «д» не произносится, когда стоит между двумя согласными (открытие нового знания)) |
| Проблемная ситуация при организации практической работы обучаемых | Учитель даёт практическое задание, с которым учащиеся до настоящего момента не сталкивались.  Спишите, раскрывая скобки, вставьте, где необходимо, пропущенные буквы.  Сегодня со(л)нце светило особенно ярко. Целую неделю на улице стояла ненас(т)ная погода.Медвежонок и ёжик пили чай и ещё долго смотрели на звёз(д)ное небо.  (Интеллектуальное затруднение младших школьников, осознание недостаточности имеющихся знаний) |
| Проблемная ситуация при побуждении обучаемых к анализу жизненных явлений, приводящих их в столкновение с прежними житейскими представлениями об общих явлениях | Учитель просит учащихся записать в транскрипции слово «устный» [у с н ы й']. Сколько в нём звуков? (5)  После этого учитель задаёт подходящий к данной ситуации проблемный вопрос:  - Интересно, а сколько букв в этом слове? Подберите однокоренные слова.  (Учитель записывает на доске: уста, устный).  - Какой корень в этих словах? / -уст- /. Проговорите как мы запишем слово «устный».  Аналогично проходит работа над словом «известный».  - Что интересного заметили в этих словах? (Учитель побуждает к осознанию противоречия. Дети замечают, что в одних однокоренных словах «Т» произносится (уста и известие, а в других – устный и известный), нет.  - Какой возникает вопрос? (- Почему не произносится звук [ т ] в некоторых словах?)  - Какое можно дать название звуку, который не произносится? (Непроизносимый) |
| Проблемная ситуация при формулировании гипотезы | Учитель просит учащихся составить предложение из предложенных слов (слова написаны на карточках для |

Продолжение таблицы 2

|  |  |
| --- | --- |
| Тип проблемной ситуации | Применение проблемной ситуации  на уроке русского языка |
|  | того, чтобы было удобно их переставлять на новые места):  Приносит, тот, другим, кто, счастлив, счастье  Учащиеся коллективно составляют следующее предложение: Счастлив тот, кто приносит счастье другим!  – Запишите это предложение.  – Как вы понимаете смысл этой пословицы? (Делай добро другим).  – Назовите в этой пословице однокоренные слова. (Счастлив, счастье).  – Докажите, что это однокоренные слова. (Имеют одинаковый корень и смысл).  – Давайте рядом напишем транскрипцию слов.  – Посчитайте количество букв и звуков в каждом слове. Почему в словах счастлив и счастье количество букв и звуков различное? (Не слышится, не произносится звук т).  – Так нужно ли писать согласную в слове, если ее не слышно? Что мы помним о написании корней? (Корни пишутся одинаково)  – Как бы вы назвали такие согласные? (Непроизносимые)  – Посмотрите на данные слова:  Сердце – сердечный, известный – весть.  Давайте сделаем предположение, как можно проверять слова с непроизносимыми согласными в корне слова? (Если необходимо сделать проверку слова с непроизносимой согласной в корне, то нужно изменить слово так, чтобы после согласной буквы стояла гласная или подобрать такое родственное слово, чтобы эта согласная буква стояла в конце слова).  – Давайте проверим, все ли слова с непроизносимой согласной в корне можно так проверить? Наше предположение было верным. |
| Проблемная ситуация при побуждению обучаемых к сравнению, сопоставлению и противопоставлению | Учитель просит у учащихся записать отгадки в тетрадь. Перед тем как зачитывать загадки учитель просит выйти двух помощников и записывать свои варианты ответов на обратной стороне доски.  Ну-ка, кто из вас ответит  Не огонь, а больно жжет |

Продолжение таблицы 2

|  |  |
| --- | --- |
| Тип проблемной ситуации | Применение проблемной ситуации  на уроке русского языка |
|  | Летом светит очень ярко  Осенью – наоборот. (Солнце)  Когда я сосульку ел,  Было очень вкусно.  А когда я заболел  Стало очень …..(грустно)  Мишка был большой проказник  У него сегодня ….(праздник)  – Помощники готовы? Проверяем написанное на доске. Смотрим, сравниваем. (Видят несоответствия в написании. Если несоответствий нет, то учитель спрашивает у детей, кто написал иначе)  – Посмотрите в свои тетрадки и тетрадку соседа. Сравните записи. – Почему написали по- разному, ведь я диктовала для всех одинаково? |
| Проблемная ситуация при побуждении обучаемых к предварительному обучению новых фактов | Учитель на уроке сообщает учащимся, что в русском языке существуют слова с непроизносимой согласной в корне слова. То есть буква пишется, а звук «прячется», его нет, таким образом в слове букв больше, чем звуков. После объяснения, учитель даёт задание придумать слово с непроизносимой согласной в корне. (Ученики испытывают интеллектуальное затруднение и осознают необходимость в новых и дополнительных знаниях и фактах) |
| Проблемная ситуация при исследовательских заданиях | Учитель даёт учащимся задание найти названия продуктов, которые бы содержали непроизносимую согласную в корне слова (Например, конфеты «Буревестник») |

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены, структурированы и представлены на рисунке 2 виды проблемных ситуаций чаще всего используемых на уроках русского языка.

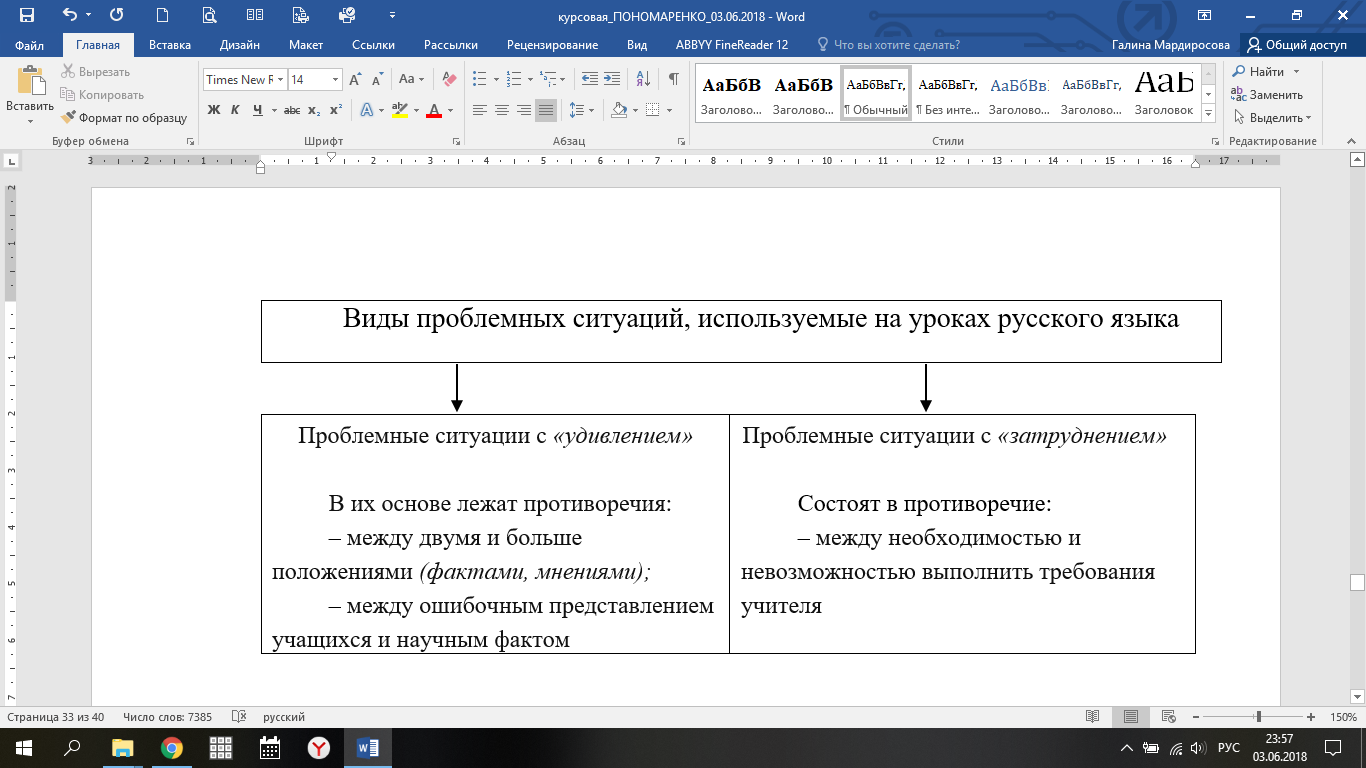


Рисунок 2 – Виды проблемных ситуаций на уроках русского языка

А.Я. Розенберг говорил, что «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс: он всегда направлен на разрешение какой-то задачи»[16].

Орфографический навык – система умственных и сознательных действий, которая со временем переходит в автоматизированное письмо. Однако даже при автоматизированном написании букв, от учащихся требуется мыслительная деятельность, достаточная развитость такого психического процесса, как мышление.

Проблемные ситуации, как центральное звено проблемного обучения, являются эффективным средством по развитию мышления и его операций (сравнение, синтез, анализ, абстрагирование и т.д.) а, следовательно, являются и средством формирования орфографической грамотности младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части исследования были рассмотрены теоретические основы усвоения орфограмм в начальной школе. Определено содержание понятия «орфография»как одного из разделов языкознания, отвечающего за единообразное написание слов и их форм. Природа орфографии, то есть её свойства, в данной работе раскрывается через её основные принципы (морфологический, фонетический, традиционный, дифференцирующий). Выявлены пять основных разделов орфографии.

Подробно рассмотрены характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе, обозначены общие и частные (специфические) признаки каждой орфограммы. Выявлено также содержание понятия орфографическая грамотность – составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Обозначена зависимость орфографической грамотности младших школьников от сформированности орфографического навыка.

Выявлено в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего образования два основных структурных компонента: планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования (НОО) и система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы НОО. Подробно рассмотрены планируемые результаты (личностные, метапредметные, предметные), а также конкретизированы и подробно описаны предметные результаты двух уровней:

1) Базовый уровень («Выпускник научится»).

2) Повышенный уровень («Выпускник получит возможность научиться»).

В экспериментальной части для того, чтобы выявить исходный уровень орфографической грамотности младших школьников, было проведено тестирование на констатирующем этапе эксперимента. Составленный нами тест, включал в себя 11 орфограмм, которые были изучены учащимися за три года обучения. Результаты диагностики показали, что орфографическая грамотность в обоих классах находится на среднем и высоком уровнях, однако процент выполнения некоторых заданий на определённую орфограмму, в том числе непроизносимую согласную в корне, в обоих классах был на довольно низком уровне. Этот факт мог свидетельствовать о недостаточности тех приёмах и способах, применяемых учителем на уроках русского языка, для формирования орфографической грамотности младших школьников.

Нами были предложены различные виды проблемных ситуаций, которые бы, на наш взгляд, способствовали развитию орфографической грамотности младших школьников по конкретной орфограмме (непроизносимые согласные в корне). Представленная классификация проблемных ситуаций была основана на классификации М.И. Махмутова.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выявлены,структурированы и представлены виды проблемных ситуаций чаще всего используемых на уроках русского языка (проблемные ситуации «с удивлением» и «с затруднением»), которые более подробно рассмотрены в параграфе 2.2.

Проведенная работа позволяет сделать вывод, что проблемные ситуации, как центральное звено проблемного обучения, являются эффективным средством по развитию мышления и его операций (сравнение, синтез, анализ,абстрагирование и т.д.) а, следовательно, являются и средством формирования орфографической грамотности младших школьников.

Итак, задачи исследования можно считать выполненными, цель исследования достигнутой, выдвинутую в начале исследования гипотезу подтвержденной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М., 1966.
2. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Избр. пед. соч. / Ф.И. Буслаев. – М.,1992.
3. Жедек П.С. Пути перестройки обучения орфографии / П.С. Жедек// Начальная школа.–1988. –№10.
4. Иванова В.Ф.Принципы русской орфографии/ В.Ф.Иванова. –Л:издательство Ленинградского университета, 1977. – 230с.
5. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
6. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.С. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. –  
   464 с.
7. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель начальных классов») / сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240 с.
8. Педагогические технологии: Учебное для студентов педагогических специальностей / под общей редакцией В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.
9. Планируемые результаты начального общего образования / сост. Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с. – (Стандарты второго поколения).
10. Розенберг А.Я. Развитие познавательной активности старшеклассников / А.Я. Розенберг. – Киев, 1990. –290 с.
11. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык / под ред. Д.Э Розенталь. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 448 с.
12. Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя 2-е изд., доп. / Л.И. Разумовская. – М.: Просвещение, 1996.
13. Смирнова М.С.Проблемное обучение на уроках окружающего мира / М.С. Смирнова // Начальная школа. – 2016. – №4. – С. 30–34.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Тест на выявление уровня орфографической грамотности

младших школьников

1. Выберите и подчеркните слово с ошибкой.

Жираф, туча, машына, чудный, лыжи.

2. В каком ряду все слова написаны правильно?

а) сарафанчик, мощный, почта;

б) скворечник, мечтательность, овощьной;

в) пустячный, чьтение, жилищный;

г) скучный, балкончик, бетоньщик.

3. Отметь слова, которые неправильно перенесли:

а) крыль-цо

б) весенн-ий

в) край-ний

д) о-сень

е) гай-ка

4. В каком ряду все выделенные слова пишутся с большой буквы?

а) (Н.н)икита в прошлом году отдыхал на (Ч,ч)ёрном море.

б) (М, м)ама и (Щ,щ)енок гуляли на аллее около дома.

в) Мы часто ловили (Щ,щ)уку в реке (Л,л)ена.

г) (М,м)иша запустил в воздух воздушного (З,з)мея.

5. В какую группу слов нужно вставить три буквы о?

а) хв…лить, м…рской, с…лить;

б) д…машний, м…сты, м…лодой;

в) ст…лбы, гр…за, эт…жи;

г) м…лчать, тр…винка, ут…щил.

6.В каком слове есть непроизносимый согласный Т?

а) ужас…ный;

б) вес…ник;

в) чудес…ный

г) вкус…ный.

7. В каком ряду все слова с непроизносимыми согласными?

а) звёздный, грустный, солнце;

б) радостный, опоздать, морской;

в) сердце, тетрадка, праздник;

г) яростный, прелестный, серьёзно.

8. Укажи слова, в которых допущена ошибка.

а) ягодка

б) улыпка

в) мягкий

г) прозьба

д) указка

9. В каком ряду во всех словах пропущена одна и та же буква?

а) д…ехать, в…зненавидеть, н…лить;

б) пр…шептать, …бъезд, п…дойти;

в) пер…ход, пр…дсказание, з…играть

10. В каком ряду во всех словах пишется одна и та же буква?

а) под…ём флага, в…езжать в лес, сильная в…юга;

б) пит…евая вода, солов…иная трель, п…ют молоко;

в) беспокойные мурав…и, с…ёжился от холода, с…едобный гриб.

11. В каком ряду во всех словах на конце слова пишется ь?

а) мыш…, вещ…, грач…;

б) доч…, рож…, ноч…;

в) луч…, камыш…, ключ…;

г) дич…, кирпич..., грош…

12. Сколько предлогов в тексте?

(На)лесную тропку (из)кустов (вы)скочил рябенький цыплёнок. Он (по)стоял, (по)вертел головкой и бросился (в)кусты.

а) 2

б) 3

в) 4

г) 5