

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Факультет дошкольного, начального и специального образования
Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства

**Формирование орфографической зоркости младших школьников
в процессе изучения морфемной структуры слова**

студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
3 курса группы 02021654
Галкиной Анны Николаевны

Научный руководитель:
к.филол.н., доц. Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвистические основы формирования орфографической зоркости младших школьников на морфемной основе.....	7
1.1. Морфемика как теоретическая основа формирования орфографической зоркости учащихся.....	7
1.2. Принципы морфемного анализа и их роль в формировании орфографической зоркости учащихся.....	11
Глава 2. Работа над морфемной структурой слова как базовая основа формирования орфографической зоркости младших школьников.....	22
2.1. Аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.....	22
2.2. Структура орфографической зоркости и условия ее формирования у младших школьников.....	27
2.3. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования.....	33
Заключение.....	47
	50
Библиографический список.....	

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время является общепризнанным, что школа обязана вооружить учащихся прочными навыками грамотного письма, и в первую очередь навыками орфографически грамотного письма. Эта проблема волнует не одно поколение методистов. Занимались ею и лингвисты, и психологи, и методисты. В настоящее время сформулированы основные принципы обучения правописанию, к которым относится опора на произношение; опора на значимые элементы речи (морфема, слово, текст); осмысленное отношение детей к выполняемым упражнениям; ориентация обучения на формирование автоматизмов грамотного письма (М.М. Разумовская, Н.С. Рождественский, М.С. Соловейчик и др.).

Большой вклад в изучение орфографии внесли такие языковеды, методисты и психологи, как Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, П.Я. Гальперин, П.С. Жедек, В.Ф. Иванова, М.Р. Львов, М.М. Разумовская, Т.Г. Рамзаева, В.В. Репкин и др. Однако, несмотря на то, что методика обучения орфографии имеет богатую историю и что в наше время активно продолжается поиск эффективных путей обучения орфографии, проблема формирования грамотного письма сохраняет свою актуальность.

Формирование орфографических навыков у младших школьников - одна из самых трудных задач, которую приходится решать учителю в процессе начального языкового образования. О ее сложности свидетельствует тот факт, что «орфографическая грамотность школьников (на всех этапах обучения) и населения в целом не может не вызывать тревогу» (Курлыгина, 2017, 35). Ошибка многих учителей в том, что основной упор в обучении правописанию делается на изучение орфографических правил с последующим их закреплением в ходе упражнений. Однако для успешного обучения мало вооружиться одной лишь лингвистической теорией, так как знать правило и грамотно писать – вещи разные. То, что ученики не видят орфограмм, во многом обусловлено тем, что у них не развита орфографическая зоркость, то есть умение видеть трудные места (орфограммы), характерные для той или иной морфемы, то

есть значимой части слова. Наша практическая работа в качестве учителя начальных классов показала, что дети плохо разбираются в морфемном строении слов, а, следовательно, не могут применять знания о морфемном строении слова при написании диктантов, выполнении упражнений, при написании изложений и сочинений, то есть в процессе письменной речи. Следовательно, нужно уделить особое внимание работе по осознанию младшими школьниками морфемной структуры слова и формированию на этой основе орфографической зоркости обучаемых.

Несомненно, что знания законов словообразования и состава слова невозможно прочно усвоить правила орфографии и быть грамотными. Чтобы правильно написать слово, надо понять его смысл, а чтобы понять смысл слова, нужно хорошо знать его состав, строение, уметь находить части слова и точно определять границы между ними, так как смысл слова складывается из значения его частей. Слабая сформированность навыков морфемного анализа, отсутствие морфемной и орфографической зоркости является одной из главных причин орфографических ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять в конкретной ситуации.

Таким образом, в обучении орфографии существенную роль играет морфемная направленность. Основная работа по формированию орфографических навыков с опорой на знание морфемной структуры слова ложится на плечи учителя начальных классов, так как именно в начальной школе закладываются основы знаний всех разделов лингвистики, в том числе морфемики и орфографии. Вот поэтому нами была выбрана **тема исследования** «Формирование орфографической зоркости младших школьников в процессе изучения морфемной структуры слова».

Проблема исследования: каковы возможности использования сведений о морфемном составе слова на уроках русского языка в процессе формирования орфографической зоркости младших школьников. Решение данной проблемы составляет **цель настоящего исследования.**

Объект исследования: процесс формирования орфографической

зоркости младших школьников.

Предмет исследования: методические условия формирования орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка на основе изучения морфемной структуры слова.

Гипотеза исследования: формирование орфографической зоркости на основе изучения морфемной структуры слова будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий:

- в процессе орфографической работы используются такие приемы, как поморфемное проговаривание и поморфемное письмо;
- орфографический анализ слова проводится на основе словообразовательной модели;
- используются специальные упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности морфемики как теоретическая основа формирования орфографической зоркости учащихся.
2. Охарактеризовать принципы морфемного анализа и их роль в формировании орфографической зоркости учащихся.
3. Провести аспектный анализ программ и учебных книг для начальной школы.
4. Охарактеризовать структуру орфографической зоркости и выявить условия ее формирования у младших школьников.
5. Организовать опытно-экспериментальную работу по предмету исследования

Методы исследования: изучение и анализ лингвистической и методической литературы; наблюдение; тестирование; анализ продуктов деятельности учащихся; эксперимент.

Теоретическую базу исследования составили труды ученых-психологов и методистов в области: методики преподавания орфографии (М.Р. Львов, М.М. Разумовская, Н.С. Рождественский, В.В. Репкин и др.); методики изучения состава слова в начальной школе (С.И. Львова, М.Г. Кудряшова, Н.А. Исаева и др.).

База исследования: 2 класс МОУ «СОШ № 43» г. Белгорода.

Практическая значимость исследования состоит в определении методических условий формирования орфографической зоркости младших школьников в процессе изучения морфемной структуры слова.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка. Библиографический список содержит 52 наименования источников. Содержание работы изложено на 54 страницах.

Во **Введении** дается краткая характеристика современного состояния проблемы, обосновывается актуальность темы, описывается степень ее разработанности, формулируются объект, предмет исследования, цель, задачи, определяется гипотеза, дается обзор методов исследования.

В **первой главе** «Лингвистические основы формирования орфографической зоркости младших школьников на морфемной основе» описаны особенности морфемики как теоретическая основа формирования орфографической зоркости учащихся, охарактеризованы принципы морфемного анализа и их роль в формировании орфографической зоркости учащихся.

Во **второй главе** «Работа над морфемной структурой слова как базовая основа формирования орфографической зоркости младших школьников» осуществлен аспектный анализ учебников и программ для начальной школы, характеризуется структура орфографической зоркости и условия ее формирования и описывается опытно-экспериментальная работа.

В **Заключении** подтверждается актуальность темы исследования, дано краткое обобщение по степени разработанности проблемы, изложены выводы исследования.

Глава 1. Лингвистические основы формирования орфографической зоркости младших школьников на морфемной основе

1.1. Морфемика как теоретическая основа формирования орфографической зоркости учащихся

Морфемика как самостоятельный раздел лингвистики стала выделяться сравнительно недавно. «Морфемика - особый, вполне самостоятельный раздел языкознания, она имеет свой объект изучения – морфему, всесторонняя характеристика которой и составляет главную задачу морфемики (Тихонов, 2017, 213).

Будучи особым разделом языкознания, морфемика тесно связана со словообразованием и с морфологией. Одни морфемные единицы практически целиком связаны с морфологией. Такими морфемами являются прежде всего окончания, с помощью которых в русском языке выражается большинство грамматических значений: *-о* в слове *окн-о* выражает значение ср.р. им.п., ед.ч.; *-и* в слове *тр-и* – значение и.п.; *-а* в слове *ил-а* – значение ж.р., ед.ч. Есть также суффиксы, которые выражают лишь грамматические значения. Таковым является суффикс прошедшего времени глаголов *-л* (*строил, косил, узрел*), суффикс, образующий форму превосходной степени имени прилагательного *-айш-* (*ближайший, строжайший*), суффикс повелительного наклонения *-и* (*нес-и, бег-и, прост-и*). Другие единицы морфемики используются для выражения словообразовательных значений, и, следовательно, для образования производных слов. Например, приставки *со-* (*соавтор, сострадать*), *при-* (*принести, прикрыть, пристроить*), суффиксы *-ец-, -ств(о), -чив(ый)* (*ленинград-ец, студенче-ств-о, розов-ат-ый*).

Таким образом, морфемика, будучи тесно связанной с морфологией и словообразованием, составляет самостоятельную область языка, у которой есть свой предмет исследования и свои задачи.

Остановимся на задачах, которые решаются морфемикой как особым разделом лингвистики. В связи с тем, что морфемика - это раздел науки о языке, в котором изучаются морфемы как единицы, обладающие

специфическими формальными и семантическими свойствами, в морфемике устанавливаются важнейшие признаки морфемы, отличающие ее от других единиц языка (например, фонем, слов, предложений), определяется ее место в системе единиц различных уровней языка.

Морфемы очень разнообразны по своему строению, фонемному составу, по сочетаемости друг с другом в разных фонологических условиях. Например, приставки *с* – (*со-*), *в* – (*во-*), *вз-* (*взо-*, *вс-*), *воз-* (*возо-*, *вос-*), *недо-*, *пере-* и др.; суффиксы *-б(а)*, *-к(а)*, *-тельн(ый)*, *-тель/ств(о)* и др.; окончания *-а*, *-о*, *-м*, *-шь*, *-ух*, *-ый*, *-ое*, *-умя*, *-ами*, *-ого*, *-ему* и др.; корни *к-* (*к-ого*, *к-ому*), *ч-* (*ч-его*, *ч-ему*), *я*, *теб(я)*, *лес-*, *дом-*, *бел(ый)*, *вероятн(ый)*.

Морфемика занимается выявлением функций разных частей слова, их характеристикой и классификацией. Определение критериев классификации морфем, установление их типов – одна из важнейших задач морфемики.

Морфемика изучает правила сочетаемости морфем друг с другом, т.е. их дистрибутивные свойства. Каждая морфема сочетается только с каким-либо определенным кругом основ (слов). Так, начинательная приставка *по-* сочетается лишь с однонаправленными глаголами перемещения: *по-бежать*, *по-лететь*, *по-мчаться* и т.п. Суффикс *-ин(а)* со значением «мясо животного» сочетается только с названиями животных: *кон – ин – а*, *свин – ин – а* и др. Причем даже в пределах лексически строго очерченного круга слов сочетаемость той или иной морфемы часто бывает стеснена формальными, семантическими факторами. Изучение таких ограничений входит тоже в задачи морфемики.

Морфемика занимается выявлением состава регулярных/нерегулярных, продуктивных/непродуктивных морфем в языке, выяснением причин их нерегулярности и непродуктивности, а также инвентаризацией таких частей слова. Так, например, продуктивные в современном русском языке суффиксы лица *-тель*, *-чик/-щик*, и непродуктивный суффикс *-арь*, который употребляется в составе ограниченного числа слов (*пахарь*, *пекарь*, *писарь* и др.) и уже давно не образует новых слов.

Основной единицей морфемистики является морфема, которая определяется как минимальной значимой части слова. Термин «морфема» в научный обиход введен И.А. Бодуэном де Куртенэ в 1878 г. Лингвист особо подчеркивал значимый характер морфемы: «Морфема – дальше не делимый, дальше не разложимый морфологический элемент языкового мышления. Этот термин является родовым, объединяющим для частных, видовых понятий вроде «корень», «префикс», «окончание» и т.п. Считать подобный термин лишним – это то же самое, что считать лишним объединяющий термин «дерево» и довольствоваться частными названиями «дуб», «береза», «ель» и т.д.» (Цит по: Тихонов, 2017, 658).

Таким образом, морфема – это минимальная значимая часть слова. В этом определении оба признака морфемы являются одинаково важными для характеристики ее сущности: обязательное наличие у нее значения и дальнейшая нечленимость ее на значимые части. Морфема – элементарная двусторонняя единица языка, т.е. такая единица языка, которая обладает семантикой (значением) и материальными (формальными) средствами ее выражения.

Все множество морфем русского языка, прежде всего, делится на два типа (по функции в слове): корневые морфемы и служебные морфемы (аффиксы). Основанием для такого членения, как отмечает В.А. Белошапкова, «служит роль этих морфем в составе слова: корневые морфемы обязательная часть слова, не существует слов без корня; аффиксальные морфемы – это факультативная часть слова. Имеются слова без аффиксальных морфем: *я, ты, здесь, вчера, там* и др.» (Белошапкова, 1989, 249).

«Корневая морфема – главная и обязательная часть слова, выражающая его лексическое значение, слов без корня не бывает. Корни играют важную роль в обогащении лексики языка. В русском языке одна корневая морфема может дать жизнь огромному числу слов. Например, в словарях зафиксировано с корнем *ветер* – 90 слов, *клей* – 151, *винт* (стержень со

спиральной нарезкой) – 117» (Тихонов, 2017, 662).

Будучи главным выразителем семантики слова, корень сохраняется во всех родственных словах, принадлежащих разным частям речи. Например: *вода, водный, водянистый, обводнить; цена, оценить, оценка, переоценка, недооценка, переоценить, ценный, расценка, неоценимый* и др.

Если корень используется для выражения общего значения, то для выражения конкретных и новых значения используются служебные морфемы. С помощью различных аффиксов образуются как новые лексемы, так и новые формы одного и того слова. Например, корень *-черн-* выражает общее понятие определенного цвета. Но от этого корня можно образовать слова различных частей речи и различные словоформы: *черный, чернота, чернеть, черному, черноты* и т.д. (Потиха, 1970, 23).

Большинство корневых морфем свободно сочетается со словообразующими аффиксами – суффиксами и приставками: *карман – кармаш-ек, карман-чик, карман-щик, карман-н-ый, прикарман-и-ть; земл(я) – земл-иц-а, земл-ишк-а, земл-ян-ой, за-земл-и-ть* и др. Такие корни встречаются и без словообразующих аффиксов: *карман, вод(а), пол(е), дорог(а), рыж(ий), хитр(ый), четыр(е), пять, семь, мой, он, вот* и др. Это свободные корни.

В ряде слов корни «принудительно» связаны со словообразующими аффиксами и употребляются только в сочетании с суффиксами и префиксами. Например, *за – купор – и – ть, от – купор – и – ть, рас – купор – и – ть*. Такие корни являются связанными.

Итак, корневая морфема – это общая часть родственных слов, являющаяся носителем основного элемента лексического (вещественного) значения, для выражения же более конкретных или новых понятий необходимы аффиксы, при помощи которых образуются новые слова и формы слов.

В зависимости от положения в слове по отношению к корню различаются несколько видов аффиксов:

- приставка (префикс) – это аффикс, занимающий в слове положение перед корнем. Приставка может находиться непосредственно перед корнем или перед другой приставкой: *принести, предрассветный*;
- суффикс – это аффикс, занимающий в слове положение после корня. Суффикс может находиться непосредственно после корня или другого суффикса: *краснота, дружески*;
- окончание (флексия) – это изменяемая, как правило, конечная, часть словоформы (словоформа – это слово в определенной грамматической форме); ср.: *друга – другу, молодой – молодого, учу – учишь – учит*.
- постфикс – это аффикс, занимающий в слове положение после окончания. В русском языке два глагольных постфикса: *-ся(-сь)* и *-те* (в форме 2-го л., мн.ч. повел. накл.) – *купаешься, смеюсь, идите*. Постфиксы *-то, -либо, -нибудь* входят в структуру неопределенных местоимений: *кого-то, чему-либо, какой-нибудь*.

Таким образом, морфемика – это один из важных разделов лингвистики, изучающий многие довольно сложные аспекты науки о языке, тесно связанный с другими разделами языкознания, являющийся прочным фундаментом, обеспечивающим полноценное, осознанное усвоение норм, законов и закономерностей родного языка.

1.2. Принципы морфемного анализа и их роль в формировании орфографической зоркости

В нашем исследовании мы обращаемся к проблеме формирования орфографической зоркости на морфемной основе, постольку считаем, что для успешного формирования орфографического навыка необходимо научить детей быстро ориентироваться в морфемном составе слова, так как решение орфографической задачи во многом зависит от морфемной зоркости. Исходя из вышесказанного, считаем необходимым проанализировать основные принципы морфемного анализа. Следование этим принципам поможет младшим школьникам безошибочно определять, в какой морфеме находится

орфограмма.

Важнейшим принципом морфемного анализа является выделение морфем на основе сопоставления форм одного и того же слова, слов аналогичной структуры и однокоренных слов. Каждую морфемную границу необходимо обосновать подбором аналогичных по структуре словоформ и однокоренных слов. Например: *учительниц – а, студентк – а* – окончание *а*; *учитель – ниц – а, худож – ниц – а, воспитатель – ниц – а* – суффикс *–ниц–*; *учитель – а, водит – ь, спаса – ь* – суффикс *–ть–*; *уч – и – ь – ниц – а*; *уч – у, уч – и – ь, уч – и – л – а* – корень *-уч-*.

Другим важным принципом морфемного анализа является определение последовательности в вычленении морфем. Этот принцип образно назван А.М. Шанским принципом «раздевания матрешки». Сначала вычленяются окончания и формообразующие суффиксы, затем словообразующие суффиксы и приставки – в последовательности, обратной той, в какой эти морфемы присоединялись к основе; последним вычленяется корень (но в начальной школе в первую очередь вычленяют корень). Например: *переподготовк – а; зим – а* – окончание *-а*; *переподготов – к – а; руб – к – а, стир – к – а* – суффикс *–к–*; *пере – подготов – к – а; пере – дел – ать, пере – черт – ь* – приставка *пере-*; *пере – под – готов – к – а; под – мести, под – счита – ь* – приставка *под-*; *пере – под – готов – к – а; готов – ый, готов – ит* – корень *готов*.

Соблюдение необходимой последовательности в выделении морфем позволяет правильно определить морфемный состав словоформ, в основе которых имеется не один, а несколько суффиксов. Например: *отеческ – и; братск – и* – суффикс *–и–*; *отеч – еск – и брат – ск – ий, отеч – еск – ий* – суффикс *–еск–*; *отеч – еск – и; отч – изн – а, отеч – еств – о* – корень *–отеч / –отч*.

При морфемном анализе необходимо принимать во внимание значение выделенных морфем. Этот принцип получил название «критерия Винокура» – по имени лингвиста Г.О. Винокура, который установил, что если по

выделении из состава какой-либо основы известного звукового отрезка в остатке получается звуковой отрезок, не обладающий каким-нибудь значением, то выделение произведено неправильно (Винокур, 1959, 421). Например, при членении словоформы *красный* нельзя выделить в качестве особой морфемы звуковой отрезок *-н-* т.к. в данном случае этот звуковой отрезок лишен как грамматического, так и словообразовательного значения. Эта словоформа членится на морфемы следующим образом: *красн – ый*. Нечленимыми в современном русском языке являются также основы словоформ типа *прекрасный, забор*, где в основе в качестве приставок не выделяются отдельные отрезки *пре-* и *за-*.

Подобным же образом при анализе словоформ типа *куплю, ловлю* нельзя выделить в качестве суффикса отрезок *-л-*, лишенный какого-либо грамматического или словообразовательного значения, являющийся результатом морфологических чередований в корне и представляющий собой часть корня. А вот в глагольных же формах прошедшего времени типа *любил, купил* имеется формообразующий суффикс *-л* - грамматический показатель прошедшего времени.

Анализ лингвистической литературы позволил определить также следующие особенности морфемного анализа:

1. Морфемный анализ должен опираться на результаты словообразовательного анализа: только поняв, как образовано слово, можно правильно расчленить его на морфемы. Например, *лис-ий – лис-а*, значит *-ий* – словообразующий суффикс притяжательных прилагательных.

2. В тех случаях, когда графический облик словоформы не позволяет точно обозначить границы морфем, следует прибегать к надстрочному надписыванию. Имеются в виду словоформы, которые содержат йотированные буквы, обозначающие два звука, принадлежащие к разным морфемам. Подобные явления наблюдаются: а) в именах существительных с основой на йот типа *аллея, армия, гостья, здание, воскресенье, белье*; б) в притяжательных прилагательных типа *волчья, волчье, волчьи*; в) в глагольных

формах типа *изучают, белеют, рисуют*.

В настоящее время в методической литературе описываются наиболее частотные ошибки, встречающиеся у учащихся при морфемном анализе слов, и причины, их вызывающие. Так, выделяют две большие группы ошибок: ошибки в вычленении окончаний и ошибки в членении основы.

Ошибки в вычленении окончаний.

а) Неправильное вычленение окончаний в словоформах с основой на *ј*. Это, во-первых, падежные формы имен существительных и притяжательных прилагательных, а также глагольные формы, в графическом облике которых имеется скрытый йот, принадлежащий к разным морфемам типа *линий – а, аллея – а, знай – ут, белей – ут, рисуй – ут*; во-вторых, словоформы с основой на *йот* и нулевым окончанием типа *ручей, герой, линий, зданий, волчий*. Подобные ошибки объясняются тем, что при наличии скрытого *ј* на морфемном шве средствами графики невозможно точно показать границ морфем (Винокур, 1959, 789).

Чтобы избежать ошибок в вычленении окончаний в словоформах с основой на йот, необходимо, во-первых, выделять окончания на основе сопоставления анализируемой словоформы с другими формами данного слова, например: *линиј-а, линиј-у, линиј-эй* и, во-вторых, следует разграничивать окончания имен существительных и качественно-относительных прилагательных типа *синий*. При анализе словоформ со скрытым *йотом* в основе полезно надстрочное надписывание, например, в слове *белеют* сверху над окончанием целесообразно написать *йу*.

б) Ошибки в вычленении окончаний при разборе личных форм возвратных глаголов типа *уч – у – сь, ли – л – а – сь*. В подобных глагольных формах учащиеся не обнаруживают имеющиеся окончания или ошибочно указывают, что после *-ся* находится нулевое окончание. Ошибки вызваны необычным местоположением окончания: в личных формах возвратных глаголов окончание оказывается не в конце словоформы, а перед постфиксом

(перед *-сь, -ся*). Чтобы не допустить ошибок в разборе подобных словоформ, необходимо выделять окончание путем сопоставления анализируемой словоформы с другими формами данного слова, например: *уч-у-сь, уч-ишь-ся, уч-ит-ся, ли-л-ся, ли-л-а-сь, ли-л-и-сь*.

в) Ошибки в морфемном членении неизменяемых словоформ: наречий, слов категории состояния, деепричастий, словоформ с суффиксами сравнительной степени типа *вперед, направо, братски, тихо (сказать), (было) тихо, узнав, синяя, (озеро) глубже, спокойнее (вздохнуть), (было) тише*. В подобных неизменяющихся словоформах учащиеся вычленяют не существующие в действительности окончания: либо «находят» нулевое окончание, либо рассматривают в качестве окончания словообразующий или формообразующий суффикс, оказавшийся на конце основы. Такие ошибки вызваны неразличением омонимии изменяемых и неизменяемых словоформ: кратких форм качественных прилагательных и страдательных причастий – с одной стороны, и качественных наречий и слов категории состояния – с другой.

Ошибки в членении основы: а) затруднения в вычленении корня глагольных форм настоящего (будущего простого) времени с морфонологическим чередованием в корне типа *б' – бл', н' - пл', в' - вл', ф' - фл', м' - мл,* например: *люблю, кормлю, куплю*. В этих словоформах в качестве суффикса ошибочно вычленяют отрезок «л», являющийся частью корня; вместо *купл'* – ошибочно выделяют корень *куп'*– и т.д. Ошибка вызвана тем, что членение на морфемы ученики производят формально, не учитывая значение выделенной морфемы, и нарушают тем самым важнейший принцип морфемного анализа – «критерий Винокура». Чтобы избежать ошибок в анализе глагольных форм, следует определить, является ли отрезок «л» грамматическим показателем прошедшего времени или здесь налицо морфонологическое чередование в корне.

б) Ошибки в членении основы при анализе словоформ, содержащих два суффикса. Это слова типа *зимовка, братски* и т.д. В этом случае ученики

нарушают требование о необходимости соблюдения последовательности в вычленении морфем. Достаточно восстановить словообразовательную цепочку, чтобы обнаружить в основе два суффикса. Например: *зимовк – а ← зимова – ть ← зим – а; братски ← братск – ий ← брат*. Здесь поможет также подбор слов аналогичной структуры, а именно: *ночевк – а ← ночева – ть; рубк – а ← руби – ть; дружески ← дружеск – ий ← друг*.

в) Часто неверно вычленяют корень в отглагольных существительных с суффиксом – *тий* в словах типа *открытие, вскрытие, взятие*. Звуковой отрезок «т», являющийся частью словообразовательного суффикса, ошибочно включают в корневую морфему.

Как видим, анализ ошибок убеждает в том, что разбор слова по составу в ряде случаев производится формально, не учитывается значение вычленяемых морфем, не соблюдаются выработанные наукой принципы морфемного анализа, неточно обозначаются границы морфем. Для того, чтобы преодолеть подобные ошибки, морфемный анализ следует производить по определенной схеме (плану), соблюдая необходимую последовательность разбора, обосновывая вычленение каждой морфемы. В начальной школе, где закладываются основы морфемного анализа, надо предлагать детям слова с прозрачным морфемным составом типа *ветерок, вагончик, березовый, холмистый* и т.п., следует добиваться от младших школьников сознательного вычленения морфем, для чего полезно проводить наблюдения над значением суффиксов и приставок в словах типа *островок, травка, трамвайчик, сосновый, гористый, приплыл, отплыл, переплыл*.

Важно развивать у детей умение находить родственные слова и слова аналогичной структуры (с аналогичными приставками и суффиксами). Это станет хорошей базой не только для дальнейшего изучения состава слова и словообразования, но и обеспечит учащимся овладение прочными орфографическими навыками. Такие умение, как умение установить морфемное строение слова, способность понять и учитывать при морфемном

анализе слова смысловую наполненность той или иной морфемы, знание тех орфограмм, которые могут встретиться в каждой из морфем, и др., играют важную роль в процессе формирования у учащихся прочных орфографических навыков, ибо позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, предвидеть те трудности, которые могут встретиться в приставке, корне слова, в окончании или на стыке морфем (Львов, 2001, 14).

По подсчетам методистов, в начальной школе изучается 24 типа орфограмм, и большинство из них попадают под действие морфологического принципа – ведущего принципа орфографии. Этот принцип предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, суффикса, окончания) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, то есть от позиционных чередований (написание определяет сильная позиция фонемы: под ударением – для гласной, перед гласной – для согласной). В курсе начальной школы морфологическому принципу соответствует следующие типы орфограмм:

- 1) правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных в корнях слов, кроме непроверяемых слов, которые пишутся по традиционному принципу (*вагон, транспорт, космос, балык*);
- 2) правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных в приставках и суффиксах, на стыках морфем, кроме отдельных случаев, например, приставок на «з», которые пишутся не по морфологическому принципу;
- 3) правописание безударных гласных в окончаниях словоформ: в падежных окончаниях имен существительных, в падежных окончаниях имен прилагательных, в личных окончаниях глаголов I и II спряжений настоящего и будущего времени.

В определенной мере морфологический принцип действует при определении слитно-раздельных написаний, в частности: в различении

предлогов и приставок; в употреблении *ь* после приставок; в отдельном написании *не* с глаголами; в написании суффиксов и особенно в написании стыков морфем: приставки и корня (*под – держ – а – ть*) корня и суффикса (*лун – н – ый*).

Кроме того, такие орфографические темы, как обозначение мягкости согласных на письме (употребление мягкого знака); написание заглавной буквы в именах; двойные согласные в корнях слов также опираются на знания и умения из области морфемики (Рождественский, 1980, 409).

Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы и в искаженном произношении звучащем образе слова узнать подлинный его образ, правильно передать его на письме. Ключ же к правильной передаче значения слов и словосочетаний на письме – в понимании роли написания каждой морфемы, в первую очередь корня слова. Письмо по морфологическому принципу лишь внешне расходится с произношением: произносим [гот], [вада], [здал], [п'ят'и,н'ис'], а пишем *год, вода, сдал, подтянись*. Написания по морфологическому принципу сохраняют в буквенном составе морфемы (слова, словосочетания) то исходное звучание, которое характерно для данного корня, приставки, падежного или личного окончания, т.е. любой морфемы. Решающую роль играет сильная позиция фонемы, что и определяет написание (Львов, 2001, 11)].

Постоянная систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, механизмов словообразования, обогащению словаря – ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова.

Морфологический принцип помогает проверить и написание грамматических форм слова – безударные окончания имен существительных и прилагательных, безударные личные окончания глаголов. Безударное окончание той или иной формы проверяется по соответствующему ударяемому окончанию. Так, падежное окончание *–е* пишется в д.п.

существительных 1-го склонения: *по воде* и *по улице*; окончание *-и* - в п.п. 3-го склонения *в груди* – *в тетради*.

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

- 1) понимание значения проверяемого слова или словосочетания (иногда целого предложения или даже текста), без чего невозможно подобрать родственное проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя и т.д.;
- 2) фонетический анализ, определение слогового состава слова, ударяемого и безударного слогов, выделение гласных и согласных, уяснение слабых и сильных позиций фонем, позиционных чередований и их причин;
- 3) анализ морфемного состава слова, умение определить место орфограммы – в корне, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила;
- 4) грамматический анализ слова, то есть определение части речи, формы слова, например: *о земле* - имя существительное, 1-го склонения, стоит в п.п. ед.ч.

Как видим, важное место в орфографической работе занимает установление морфемной структуры слова. Поэтому значение изучения морфемики и морфемной организации слова в процессе обучения орфографии в курсе начальной школы трудно переоценить. Получаемые при этом знания, формируемые умения и навыки помогают младшим школьникам разобраться в закономерностях слово- и формообразования, без чего невозможно полноценное усвоение грамматики, создают базу для сознательного овладения орфографическими навыками (анализ состава слова – необходимый компонент орфографического анализа). Поэтому важнейшей задачей является формирование у младших школьников навыков морфемного анализа слов и умения использовать его на практике при решении орфографических задач.

Выводы по первой главе

Термин «морфемика» в современной лингвистической литературе

используется в двух значениях: 1) морфемный строй языка, совокупность вычленяемых в словах морфем и их типы; 2) раздел языкознания, изучающий типы и структуру морфем, их отношения друг к другу и к слову.

Основное понятие морфемологии – морфема, под которой понимают минимальную значимую часть слова. Всё множество морфем русского языка может быть разбито по разным основаниям на несколько классов. В зависимости от того, какую роль выполняют морфемы в слове, их принято делить на корневые и аффиксальные. Корень – это морфема, являющаяся центральным элементом в морфемной структуре слова и предопределяющая его лексическое значение. Аффикс – противопоставленная корню служебная морфема, которая может уточнять и конкретизировать лексическое значение слова или выполнять в слове определенные грамматические функции. Аффиксальные морфемы с точки зрения позиции в слове, местоположения по отношению к корню классифицируются на следующие разновидности: префикс, суффикс, флексия, постфикс.

Морфемный анализ опирается на ряд принципов: 1) выделение морфем на основе сопоставления форм одного и того же слова, слов аналогичной структуры и однокоренных слов; 2) определение последовательности в вычленении морфем (принцип «раздевания матрешки»); 3) учет значения выделенных морфем («критерия Г.О. Винокура»).

Анализ типичных морфемных ошибок, которые допускают младшие школьники, показывает, что разбор слова по составу в начальной школе часто производится формально, не учитывается значение вычленяемых морфем, не соблюдаются выработанные наукой принципы морфемного анализа, неточно обозначаются границы морфем. Для того, чтобы преодолеть подобные ошибки, при проведении морфемного анализа в начальной школе следует учитывать, что для проведения данного вида анализа следует: 1) предлагать учащимся слова с прозрачным морфемным составом; 2) добиваться от младших школьников сознательного вычленения морфем путем организации наблюдений над значением суффиксов и приставок.

Умение определять морфемное строение слова, знание орфограмм, которые могут встретиться в каждой из морфем играют важную роль в процессе формирования у учащихся прочных орфографических навыков, поскольку позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, предвидеть те трудности, которые могут встретиться в приставке, корне слова, в окончании или на стыке морфем.

В начальной школе изучается 24 типа орфограмм, большинство из них основаны на морфологическом принципе орфографии, который предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, приставки, суффикса, окончания). При изучении всех этих орфограмм необходима опора на знания морфемной структуры слова, что свидетельствует о необходимости проводить орфографическую работу на основе морфемного анализа слова. От качества работы над составом слова зависит результативность формирования орфографической зоркости и орфографического навыка в целом.

Глава 2. Работа над морфемной структурой слова как базовая основа формирования орфографической зоркости младших школьников

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

Тема «Состав слова» изучается во всех современных программах по русскому языку для начальной школы. В процессе изучения морфемного состава слов решаются следующие задачи, имеющие большое значение для формирования у учащихся прочных и сознательных орфографических навыков: формирование понятий: «корень», «приставка», «суффикс» и «окончание»; развитие представлений о взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом; формирование навыка правописания проверяемых безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корнях слов, а также навыка слитного и графически верного написания приставок; развитие умения осознанно употреблять в речи слова с приставками и суффиксами.

Объектом нашего внимания является программа и учебники по русскому, которые входят в УМК «Начальная школа XXI века» (авторы С.В. Иванов, М.И. Кузнецова и др.). В учебнике по русскому языку для 2 класса данного УМК сведения по морфемике и словообразованию представлены максимально полно, с учетом интереса младших школьников к тому, как устроено слово, из каких частей оно состоит, какими способами создаются новые слова. При этом работа по изучению состава слова и способов словообразования будет продолжаться в разделе «Морфология» в связи с изучением способов словообразования частей речи. В учебнике каждая тема вытекает из предшествующей и обусловлена научной логикой.

Рассмотрим, как организована работа по усвоению морфемного состава слова по учебнику «Русский язык» С.В. Иванова, М.И. Кузнецовой и др.

Цель уроков, посвященных знакомству с корнем слова, состоит в том, чтобы на практической основе показать детям, что корень – основная

значимая часть слова. На уроках, посвященных изучению корня слова, учащиеся должны научиться определять смысл слова. Для этого в учебнике представлены задания на сопоставление слов, разных по значению, но имеющих сходно звучащие элементы.

Урок 27 называется «Корень слова». В ходе этого урока ученики знакомятся с обязательной частью слова, в которой заключен элемент его значения. Важно, чтобы ученики самостоятельно подошли к выводу о том, что у слова есть корень – общая часть родственных слов. Для этого в учебнике организуется наблюдение над словами. Ученикам предлагается прочитать подписи к картинкам: *дом, домик,домище* – и ответить на вопросы: «Одинаковое ли значение у этих слов? Что их объединяет? Можно ли сказать, что *дом, домик,домище* – это три формы одного и того же слова?». Таким образом, проводится наблюдение над языковой единицей, в процессе которого показывается ученикам, над чем им предстоит работать и как, с каких точек зрения можно рассмотреть слово: нужно сравнивать с другими словами, нужно выяснять, какое у него значение, нужно изменить слово, чтобы выяснить, в правильном ли направлении мы движемся. Следующие упражнения этого урока направлены на нахождение общей части и отработку понятия «корень», «однокоренные слова», на формирование умения разграничивать однокоренные слова и формы одного и того же слова.

Следующий урок – урок 28 входит в блок «Правописание». Урок называется «Учимся писать безударные гласные в корне слова». Соответственно, на этом уроке начинается работа над формированием навыка правописания безударной гласной в корне слова. Материал урока связан с предыдущим общей языковой единицей – корнем, но подход к корню осуществляется уже с иной точки зрения. Формулируются правила правописания, то есть на этом уроке уже не анализируется лингвистическая единица, не характеризуется, не определяется ее роль в слове, а ставится перед учениками орфографическая задача: передать единообразие гласной в корне слова. Следующие три урока – это тоже уроки блока «Правописание»,

на которых продолжается формирование умения правильно писать безударную гласную в корне слова.

На уроке 32, который входит в блок «Как устроен наш язык», продолжается изучение корня уже не с точки зрения правописания, а как языковой единицы, как морфемы. Упражнения этого урока более сложные, чем на первом уроке, когда вводилось понятие корня, так как они направлены на разграничение родственных слов и синонимов, поиск родственных слов, выделение корня в словах и т.д. Как видим, ученикам предлагается на каждом уроке решить какую-то одну учебную задачу: либо это выделение и характеристика языковой единицы, либо правописание.

Урок 45 «Суффикс» начинается рубрикой «Давай подумаем», для чего предлагается следующее наблюдение: «Слова *школа* и *школьник* однокоренные. Школьник – это тот, кто учится в школе. Назови два отличия между словами *школа* и *школьник*. Ученики должны сами увидеть отличия между этими однокоренными словами. Детям предлагается для начала выделить корень в словах. Спрашивается, какое слово длиннее, а какое короче. Ученики должны отметить ту часть слова, которой отличаются эти слова. У кого-то получится, что слова отличаются «частью» *-ник*, а у кого-то – «частями»: *-а* и *-ник*. Необходимо помочь учащимся в рассуждениях. Следует в этом случае напомнить, что окончание – это изменяемая часть слова, которая изменяет форму, а не значение слова. Значит, остается только такой вариант: в одном слове есть *-ник*, а в другом его нет. Но что «делает» этот *-ник* в слове *школьник*? Здесь рекомендуется вернуться к толкованию слова: «школьник – это тот, кто учится в школе». Получается, что *-ник* помог образовать новое слово, так как *школа* у нас уже была, а «тот, кто учится» добавил *-ник*. Далее делается вывод о том, какие два отличия найдены между словами. Это отличия в значении и в том, что слово *школьник* имеет часть, которой нет в слове *школа*. Учащиеся подводятся к объяснению нового материала, что такое суффикс и для чего он нужен. Таким образом, проблемный вопрос, сформулированный в задании рубрики, подготовил

учеников к восприятию новой для них информации.

На уроках, где изучается состав слова и способы словообразования, авторы учебника рекомендуют постоянно применять прием развернутого толкования слова. Необходимо приучить учеников не начинать разбора и анализа состава слова до тех пор, пока они не произведут эту операцию, а операция (прием развернутого толкования) достаточно проста, и учащиеся начальной школы вполне могут овладеть ею. Такой прием поможет ученикам устанавливать правильные словообразовательные связи между производящим и производным словом, находить части слова, при помощи которых образовано слово, а также устанавливать значение той части слова (морфемы), которая образовала новое слово.

На последующих уроках учащиеся отрабатывают алгоритм нахождения суффикса в словах; знакомятся с новыми группами суффиксов (*-еньк-*, *-ок-*, *-очк-*, *-оват-*, *-еват-*, *-онок-*, *-енок-*, *-ик-*, *-ек-* и др.); тренируются в образовании новых слов с помощью этих суффиксов.

Рубрика «Давай подумаем» содержит очень важный материал, разъясняющий, почему при выделении суффикса необходимо находить слово, от которого образовалось данное. Учащиеся наблюдают за образованием новых слов от производящего и делают соответствующие выводы. Например, при наблюдении за написанием суффиксов *-ик-*, *-ек-* учащиеся могут самостоятельно сформулировать ответ на вопрос: когда пишем суффикс *-ик-*, а когда *-ек-*, после чего делаются выводы: а) одинаково произносящиеся суффиксы записываются по-разному; б) выбор суффикса зависит от того, сохраняется ли гласный звук в суффиксе при изменении слова: если гласный сохраняется, пишем *-ик-*, если гласный исчезает, пишем *-ек-*.

Урок 61 «Приставки» начинается рубрикой «Давай подумаем». Внимание учащихся обращается на то, что в слове, кроме корня и суффикса, может быть еще одна значимая часть. Сравнивая слова: *море* и *приморский*, *школьный* и *пришкольный*, ученики не только обнаруживают разницу в

значении слов, но и приходят к выводу, что новое значение заключается в только что выделенной части, которая и придает новое значение всему слову. Выполняя упражнения, дети наблюдают за значением разных приставок.

Закрепление знаний о приставке происходит в процессе наблюдения за группами родственных глаголов.

<i>вылить</i>	<i>выписать</i>	<i>выехать</i>
<i>отлить</i>	<i>записать</i>	<i>заехать</i>
<i>перелить</i>	<i>вписать</i>	<i>уехать</i>
<i>пролить</i>	<i>написать</i>	<i>переехать</i>

При выполнении упражнений предлагаются вопросы для обсуждения: можно ли сказать, что слова каждого столбика – это формы одного и того же слова? Можно ли сказать, что это родственные слова? Как называется часть родственных слов, содержащая различающее их значение? Какое значение придает каждому слову приставка, с помощью которой оно образовано?

Рубрика «Обрати внимание» вводит алгоритм выделения в слове приставки. Упражнения, которые выполняют дети на последующих уроках, учат определять значения приставок, а также образовывать родственные слова с помощью различных приставок. Учащиеся наблюдают за приставками, схожими по звучанию, но разными по значению (омонимичные приставки *раз-*). Анализ значения слов развивает внимание к оттенкам смысла. Так, учащиеся делают вывод, что в словах разные приставки (они имеют разное значение): *разбить*, *разорвать*, *распилить*, *разломить*, *разгрызть* – приставка *раз-* имеет значение «направить в разные стороны, разъединить»; *распрекрасный*, *разлюбезный*, *развеселый* – приставка *раз-* имеет значение «самый, очень».

Следующие три урока – это уроки блока «Правописание». На этих уроках ученики закрепляют умение определять место орфограммы в слове, отрабатывают правописание слов с изучаемыми приставками, вводится алгоритм применения правила и запоминают приставки. При работе с рубрикой «Учимся применять правило» обращается внимание на

необходимость обязательного определения места орфограммы в слове. Материал рубрики «Давай подумаем» позволяет систематизировать полученные знания о правописании приставок.

Языковой материал раздела морфемика, представленный в анализируемых учебниках, позволяет показать младшим школьникам, что все морфемы в слове взаимосвязаны, значение каждой морфемы раскрывается только в составе слова. Для этого изучение школьниками корня, приставки, суффикса и окончания проводится не изолированно друг от друга, а во взаимодействии. При изучении темы «Состав слова» уделяется особое внимание тому, чтобы учащиеся усвоили признаки морфем и приемы их выделения. Это важно потому, что умение распознавать морфемы – это один из опознавательных признаков орфограмм. Следовательно, данное умение необходимо совершенствовать и учитывать в процессе работы над орфографическим правилом.

2.2. Структура орфографической зоркости и условия ее формирования у младших школьников

Методическая наука на разных этапах своего становления с опорой на психолого-педагогические исследования предлагала немало способов совершенствования орфографической работы в начальной школе (Д.Н. Богоявленский, Н.С. Рождественский, В.В. Репкин и П.С. Жедек, Г.Г. Граник, М.С. Соловейчик и др.).

Планируемые результаты освоения курса русского языка предполагают, что «выпускники начальной школы научатся осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, они смогут применять орфографические правила... при записи собственных и предложенных текстов, овладеют умением проверять написанное» (Программа формирования универсальных учебных действий, 2010, 22). В связи с особой важностью формирования навыков грамотного письма современные методисты отмечают, что орфографическая грамотность

сегодня следует рассматривать как метапредметный результат обучения, поскольку русский язык перестает быть только объектом изучения, а выступает средством изучения других школьных предметов, проявляет интеллектуальные способности ученика, отражает его коммуникативные умения (Курлыгина, 2017).

Первым и базовым умением, на основе которого формируется орфографический навык, является способность обнаруживать орфограмму, именуемая орфографической зоркостью. В методической науке формирование этого умения рассматривается как важный период в общей системе обучения правописанию, имеющий свои, особые средства формирования и совершенствования данного умения (Л.А. Фролова, Л.М. Маслова, Л.В. Трубайчук, И.А. Кулиш и др.). Слабая сформированность орфографической зоркости является основной причиной орфографических ошибок (до 60% по результатам исследования Л.А. Фроловой).

Орфографическая зоркость – это способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные или чужие). Отсутствие орфографической зоркости или её слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошие знания правил и умение их применять, так как школьник не видит орфограмм в процессе письма.

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

Орфографическая зоркость опирается также на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных

диктантов, различных видов списывания. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть (и представлять на основе «внутреннего зрения») все буквы в слове.

При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаружение и распознавание орфограммы.

Первым этапом решения орфографической задачи выступает умение увидеть орфограмму при письме. Орфографическая зоркость предполагает обнаружение орфограмм (процесс восприятия и осознания орфограмм) и определение их типа (классификация, дифференциация). При обучении орфографии в начальных классах рекомендуется организовывать работу над следующими группами опознавательных признаков:

1. Фонетические признаки включают в себя фонетическую позицию в слове, при которой нельзя доверять произношению, например: для гласных – положение в безударном слоге, для парных по глухости и звонкости согласных – положение в абсолютном конце слова или перед парными согласными. Это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на формирование языкового чувства, интуиции, на развитие речевого слуха у учащихся.
2. Морфемные признаки учитывают положение звука или буквы в слове по отношению к морфеме, место «опасных» звуков или букв в приставке, корне, суффиксе или в окончании.
3. Морфологические признаки указывают на положение звука или буквы в слове определенной части речи (например: безударное падежное окончание имени существительного) и усваиваются при изучении основных грамматических категорий.
4. Семантические признаки выделяют собственные имена и наименования и усваиваются в процессе наблюдения над собственными и нарицательными именами существительными.

5. При переносе слов с одной строки на другую учитывается слоговой и морфемный состав слова.

Изучение работ психологов (А.Р. Лурия, М.С. Шехтер, П.И. Зинченко и др.) позволило выделить в структуре орфографической зоркости следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий.

Мотивационный компонент связан с коммуникативной направленностью письменной речи и предполагает осознание учащимися необходимости грамотного письма и постановки орфографической задачи.

Операционный компонент связан с опознаванием орфограммы на основе знания её признаков и их определением в речевой ситуации. Операционный компонент на первоначальном этапе формирования орфографической зоркости предполагает активное участие фонематического слуха, звукового анализа в процессе проговаривания, а на последующих этапах – целенаправленное зрительное восприятие.

Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сличения воспринимаемых зрительных образов с их следом в памяти.

Лингвисты, психологи, и методисты (В.Ф. Иванова, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, М.Р. Львов, М.М. Разумовская) отмечают, что результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита у учеников способность ставить перед собой орфографические задачи и решать их. Исследования показали, что учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают лишь 15-45 % орфограмм в тексте. Но, даже увидев «трудное место», учащиеся нередко выбирают неправильное написание, так как у них не выработана орфографическая зоркость (т.е. умение быстро обнаруживать орфограмму) в целом и ее важная, можно сказать, базовая составная – морфемная зоркость (т.е. умение предвидеть трудности (орфограммы), которые могут встретиться в той или иной морфеме, или на стыке морфем) в частности. А это в свою очередь во многом обусловлено тем, что школьники не умеют вычленять морфемы в слове.

Установлено, например, что учащиеся даже средних классов в состоянии правильно разобраться в морфемном строении только 30 – 40% слов, предложенных для анализа. Причем наблюдается устойчивая тенденция постепенного разрушения данного умения к 11-ому классу: ошибки в морфемном анализе слов возрастают до 88% (Львова, 2012, 4).

Методисты отмечают, что оперируя морфемами, школьники часто и не подозревают о смысловом их наполнении и не учитывают это свойство значимых частей при написании слова, разборе по составу, определении грамматических признаков. Так появляются ошибки, которые искажают не только морфемный состав слова, но и семантическую его суть: *под – ру – га*, *а – ист*, *о – гнев – ой*, *под – дорож – ник (подорожник)*, *пере – дн – ий* и т.п.

Недостатки в усвоении морфемики и словообразования порождают отрицательные тенденции в овладении родным языком в целом, в частности, провоцируют ошибки в грамматическом разборе, написании и употреблении словоформ, тормозят общее речевое развитие школьника.

Структурный анализ слова является основой формирования разнообразных умений и навыков в области орфографии, грамматики, лексики, стилистики. В силу своей семантической природы морфема, являющаяся самой маленькой значимой единицей языка, оказывает решающее воздействие на другие языковые уровни, в частности на те, центральным объектом которых является слово во всех его возможных проявлениях в языке (звучание, строение, лексическое значение, морфологические признаки, синтаксическая роль, особенности стилистического употребления в речи) (Львова, 2012, 9).

Таким образом, морфемный состав слова – это ключ ко многим орфографическим тайнам и сложностям русского языка. По крайней мере, ключ к усвоению такого раздела, как орфография. И поэтому с первых лет обучения в школе нужно учить детей не только умению разбирать слова по составу, но и использовать результаты этого разбора для выбора правильного написания слова, для определения его значения, грамматических свойств.

Основой 80% орфографических правил, изучающихся в начальной и средней школе, является способность разобраться в морфемной структуре слова. Изучение состава слова является той базой, на основе которой строится изучение частей речи и вырабатываются орфографические навыки. Формирование орфографической зоркости невозможно без понимания морфологической структуры слова, умения подбирать формы одного и того же слова и родственные слова, а также слова аналогичной структуры. Выбирая правильное написание, пишущий должен непременно установить, в какой части слова находится орфограмма. Причем найти орфограммы в слове можно, не выходя за рамки его фонетических признаков (безударный гласный; согласный, парный по звонкости – глухости на конце слова и т.д.) а для следующего шага – выбора правила – необходимо перейти на новый языковой уровень, морфемный. Другими словами, большинство написаний может быть установлено только после того, как выяснится, в какой части слова находится орфограмма. Именно поэтому русское правописание можно назвать морфемным, морфологическим: орфографические приемы решаются на уровне морфем, в области морфемных значений.

Методисты выделяют три этапа, на которых ученик овладевает определенным видом языкового анализа, с помощью которого решается орфографическая проблема: 1) анализ звуко-буквенных соотношений в слове; 2) слоговой анализ слова; 3) морфемный анализ слова (Львова, 2012, 150).

Как видим, первый этап освоения русского письма предполагает осознание сложной взаимосвязи между отдельным звуком и буквой, с помощью которой этот звук обозначается на письме. При этом важно, чтобы ученики поняли, что «буква – хранительница исходного звучания корня (или другой морфемы – приставки, суффикса), хранительница фонемы, которая, оказавшись в слабой позиции, утратила свое первоначальное звучание» (Львов, 1989, 16).

В ходе обучения у младших школьников вырабатывается привычка

соотносить не только звуки и буквы, но и сочетания звуков с сочетанием букв, так как постепенно ребенок поднимается на второй уровень осознания русского письма – слоговой. Усваивается слоговой характер русской графики. Кроме того, учащиеся овладевают и некоторыми орфографическими правилами, требующими слогового анализа слова: перенос слов с одной строки на другую, слоговые написания, не связанные с языковыми значениями. Например, написание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, шу* и др.

Однако более важным является третий уровень русского письма – морфемный. Именно способность пишущего решать орфографические проблемы на морфемном уровне является показателем грамотности человека. Вот почему уже в начальных классах нужно усилить морфемную ориентацию в обучении орфографии, чтобы дети как можно раньше смогли подняться на морфемный уровень осознания русского письма и понять главный закон русского правописания: единообразное написание морфем.

2.3. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования

Экспериментальная работа проводилась во 2 классе МОУ «СОШ № 43» г. Белгорода. Класс обучается по программе и учебникам, входящими в УМК «Начальная школа XXI века». Автор программы «Русский язык» - С.В. Иванов, авторы учебников - С.В. Иванов, М.И. Кузнецова и др.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа, которые далее будут описаны.

На констатирующем этапе ставились цели: 1) выявить уровень сформированности орфографической зоркости у учащихся 2 класса; 2) установить, владеют ли учащиеся умением видеть и выделять морфемы в словах.

В эксперименте участвовало 11 учеников. Учащимся было предложено написать под диктовку текст и выделить в нем все изученные орфограммы.

Полученные результаты мы поместили в двух таблицах: первая отражает наличие и характер допущенных ошибок, а вторая – умение видеть орфограммы в словах (Таблица 2.1 и Таблица 2.2).

Таблица 2.1.

Результаты написания диктанта на констатирующем этапе

Перечень орфограмм	Примеры неправильных написаний	Кол-во Учащихся
Правописание суффиксов	<i>шиповнека</i>	2
ь разделительный	<i>друзя</i>	1
Правописание безударных гласных в корне слова	<i>лисной скланились</i>	2
Правописание гласных и согласных в приставках	<i>прагулка</i>	2
Правописание предлогов со словами	<i>удорожки</i>	1
Правописание парных согласных в корне слова	<i>дорошки ниско</i>	2
Правописание парных согласных в конце слова	<i>обет</i>	2

Вообще не допустили ошибок при написании диктанта двое детей, допустили 1 ошибку – также двое учеников, 2 ошибки – один ученик, 3-4 ошибки – четверо детей и 5 и более ошибок - двое детей.

При определении умений видеть орфограммы в словах мы использовали орфограммы:

1. Безударная гласная в корне слова.
2. Правописание приставок и предлогов.
3. Правописание парных согласных.
4. Правописание безударных личных окончаний глаголов.
5. Правописание безударных окончаний прилагательных.
6. Правописание непроизносимых согласных.
7. Правописание падежных окончаний существительных.
8. Гласные и согласные в приставках.

Таблица 2.2.

№ №	Учащиеся класса	Орфограммы								Всего Ошибок
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Антонова Аня	2	-	1	-	1	-	-	-	4
2	Беленко Вадим	3	-	-	-	-	-	1	-	4
3	Васильева Оля	10	2	3	-	1	-	1	-	17
4	Дворник Олег	5	1	3	-	1	-	-	-	10
5	Дворник Петр	3	-	-	-	-	-	-	-	3
6	Казанцев Дина	8	1	3	-	1	-	1	1	15
7	Лебедь Валера	5	-	3	-	1	-	1	-	10
8	Макушев Дима	10	2	3	2	2	5	3	2	29
9	Радионов Стас	3	-	3	-	3	5	2	3	19
10	Чернов Петр	10	3	4	-	1	-	1	1	20
11	Явнюк Настя	3	2	3	2	2	1	5	2	20

Анализ результатов показал, что учащиеся 2 класса самостоятельно обнаруживают в среднем 43% орфограмм в предложенном тексте и 57% орфограмм остаются ими незамеченными.

Для выяснения, как учащиеся могут выделять морфемы в словах, мы использовали тестовые задания, составленные в соответствии с программными требованиями.

Тест

1. Подчеркни только те группы слов, в которой даны однокоренные слова:

Загорелый – гореть – горка – горелый

Рисовать – рисунок – рис – нарисованный

Вода – подводный – водовоз - водянистый

Глаз – глазик – глазной – глазоньки

2. Выдели суффикс в словах.

Ягодка, жучок, вагончик, пакетик, звездочка.

3. Подчеркни слово, в котором правильно выделена приставка:

Надписать, подорожник, ворчать, подружиться.

4. Обведи номер слова, которое правильно разобрано по составу:

1) *зим-ушка*

2) *зи-муш- к- а*

3) *зим- ушк-а*

5. Разбери слова по составу:

Небольшой, грустные, хитрец.

6. Выпиши только те слова, которые являются однокоренными.

Водичка, водитель, вожу, водный, подводник.

За каждый правильный ответ мы выставляли по одному баллу. Максимальное количество баллов, которое может набрать ученик при выполнении заданий, – 15 баллов. Результаты эксперимента позволили выделить уровни сформированности морфемных умений: высокий уровень, если ученик набрал 11-15 баллов; средний уровень - если ученик набрал 6-10 баллов; низкий уровень, если ученик набрал 0-5 баллов.

Анализ данных показал, что трое детей (28 %) имеют высокий уровень сформированности морфемных умений, четверо детей (36%) – средний уровень сформированности морфемных умений и четверо детей (36%) – низкий уровень сформированности морфемных умений.

Данные констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что у учащихся экспериментального класса слабо развит навык правописания в соответствии с изученными орфограммами, то есть дети не видят орфограмм, не умеют ставить перед собой орфографическую задачу, а следовательно, нельзя говорить об осознанности орфографических действий при выборе того или иного написания – это скорее интуитивное письмо.

Сделанные нами выводы убедили в необходимости целенаправленной работы по формированию у учащихся прочных, осознанных навыков правописания: нужно научить детей ставить перед собой орфографическую задачу (находить орфограмму и определять ее место в слове) и решать ее (выбирать письменный знак в соответствии с правилом).

На формирующем этапе эксперимента были поставлены цель - организовать целенаправленную работу по совершенствованию орфографической зоркости в процессе работы над морфемной структурой слова.

Работа по развитию у учащихся орфографической зоркости,

формированию умения осуществлять орфографический разбор слова на основе морфемного и словообразовательного анализа проводилась нами на каждом уроке русского языка, являясь элементом словарной работы, минуток чистописания, закрепления материала, самостоятельной работы учащихся.

При работе над орфографическими правилами «Безударные гласные в корне» и «Парные согласные в корне» мы формировали умение подбирать однокоренные слова, определять корень. Одновременно шла работа над формированием умения выделять суффиксы, учащиеся знакомились с группой уменьшительно-ласкательных суффиксов, с суффиксами, образующими названия лица по профессии. Подбирая однокоренные слова, противоположные по значению слова, учащиеся учились выделять приставки, знакомились с единообразным их написанием.

Приведем примеры упражнений, используемых при работе над формированием у учащихся орфографической зоркости на основе морфемного анализа. Данная работа включала два направления, которые, были определены нами на основе анализа методической литературы и были направлены на формирование умения проводить морфемно-орфографический анализ слова: 1) поморфемное проговаривание и поморфемное письмо; 2) орфографический анализ слова на основе словообразовательной модели (Львова, 2012). Кроме того, нами использовались специальные упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости.

Прежде всего в процессе экспериментальной работы мы активно использовали поморфемное проговаривание и поморфемное письмо. Поморфемное проговаривание требует четкого произнесения каждой морфемы в слове. Этот способ орфографического чтения является сложным для учащихся начальной школы, так как предполагает наличие способности вычленять морфемы в процессе записи слова и до записи его. И поэтому поморфемное проговаривание вначале мы соединяли со слоговым проговариванием, организуя эту работу следующим образом. Сначала

ученики выполняли послоговое проговаривание (*вку -сно-го мо-ло-ка*), затем записывает слово и словосочетание (*вкусного молока*), а после, зрительно воспринимая написанное слово, ученики, осмыслив структуру слова, проговаривают морфемы. Следует отметить, что постепенно у младших школьников сформировалась способность «видеть» морфемную структуру слова до его записи» и поэтому и проговаривать каждую морфему слова без предварительной записи.

Следующий прием – поморфемное написанием слова. При такой записи слов с помощью черточек отделяется одна морфема от другой: *про-чит -а-л, лес-н-ой, лес-ник, скал-ист-ый, вод-н-ый, груст-н-ый, город-ск-ой, зим-ушк-а, зайч-их-а, зайч-онок* и т.п.

Данный прием характеризуется особой эффективностью, так как при поморфемном письме ученик одновременно выполняет два вида анализа - орфографический и морфемный, а следовательно, ученик осмысляет морфемный состав слова в процессе его написания. Считаем, что использование данного приема направлено на практическое осознание - главного принципа русской орфографии - морфологического, с его требованием единообразного написания морфем. Кроме того, у учащихся формируется способность опираться на морфемный состав слова при его написании.

В процессе формирующего эксперимента прием поморфемного письма использовался нами регулярно. Так, в течение экспериментальной работы за неделю учащиеся записывали таким способом 3-4 слова, и подобная работа проводилась нами систематически (каждую неделю по 3-4 слова) и осмысленно. При этом способом поморфемной записи записывались не только отдельные слова, словосочетания, но и тексты, которые предлагались детям в процессе зрительного восприятия (списывание) или восприятия на слух (различные виды диктовок). Приведем пример некоторых текстов, используемых для поморфемного письма.

Любл-ю берез-к-у рус-ск-ую, То свет-л-ую, то груст-н-ую

(А.Прокофьев).

Сид-е-л рыб-ак весел-ый На берег-у рек-и, И перед ним по ветр-у Кач-а-л-и-сьт-рост-ник-и (М. Лермонтов).

Свист-ок не-много по-свист-е-л, Мах-ну-л крыл-ом и у-лет-е-л (В. Берестов).

За-шум-е-л-а, раз-гул-я-л-а-сь в пол-е не-погод-а. При-на-кры-л-а-сь бел-ым снег-ом глад-к-ая дорог-а (И. Микитин).

Считаем, что именно поморфемное письмо и поморфемное проговаривания позволяют формировать у младших школьников умение совмещать в процессе письма морфемный и орфографический анализ. Выполняя такие задания, дети запоминают графический образ многих морфем, и поэтому впоследствии эти морфемы быстро «узнаются» в слове.

Следующее направление экспериментального исследования - это орфографический анализ слова на основе словообразовательной модели. Выполняя задания, связанные с анализом словообразовательных моделей, дети, зрительно воспринимают такие модели, и поэтому лучше запоминают графический облик корня и аффиксов, что способствуют формированию навыков грамотного письма. Приведем примеры заданий, направленных на орфографический анализ через внимание к словообразовательной модели.

Задание 1. Подбери к данным словам однокоренные. Запишите пары однокоренных слов. Объясните написание корня в этих словах.

Небо, горы, поле, гриб, море, обида.

Задание 2. От данных глаголов образуйте имена существительные, соответствующие модели корень + суффикс *-к(а)*. Напишите эти слова, обозначая в них корни. Объясните написание конечных букв этих корней.

Образец записи: *Посадить – по-сад-к(а)*

Подготовить, замазать, разведать, раскрасить, отгадать.

Задание 3. От указанных глаголов образуйте имена прилагательные по схеме корень + суффикс *-к(ий)*. Напишите эти прилагательные, объясняя написание корня. Образец записи: *редеть – редкий*

Резать, скользить, робеть, гладить.

Задание 4. 1) От данных существительных образуйте и напишите прилагательные по модели корень+ суффикс –н(ый).

Табак, дача, удача, мрак, облако, копейка, улица, кирпич.

2) Сделайте вывод о написании сочетания *чн* в записанных словах.

Задание 5. 1) От указанных слов образуйте и напишите существительные по модели корень + суффикс –ик.

Сад, куст, гвоздь, чиж, карандаш, ёж, кирпич, лист, мяч, нож, хвост.

2) Как звучит суффикс *-ик-* в словах *чижик, карандашик, ёжик, ножик*? Объясните написание суффикса в этих словах.

Задание 6. От слов *море, город, завод, хутор* образуйте и напишите имена прилагательные по модели корень + суффикс –ск(ой). Какие из этих прилагательных имеют непроизносимые согласные? Объясните написание этих прилагательных.

Задание 7. От слов *брат, зверь, матрос, Русь, флот* образуйте и напишите имена прилагательные по модели корень + суффикс –ск(ой). В каких прилагательных появляются удвоенные согласные и почему?

Задание 8. Используя словообразовательные модели, правильно напишите зашифрованные слова. Объясните их написание и значение.

-хваст-, -хвост-: лив ый , ат ый

-дев- , -див- : иц а , у и ть

-лис-, -лес- : енок , н ои.

Задание 9. От слов *баран, батон, вагон, график, диван, лимон, магазин, сарафан, стакан* образуйте слова по модели: корень + суффикс *чик*. Напишите эти слова, объясняя написание сочетания *нч* на стыке корня и суффикса.

Задание 10. От слов *грусть, ужас, звезда, честь, вкус* образуйте и напишите прилагательные по модели: корень + *н(ый)*. Объясните написание сочетаний *стн* и *сн* в данных прилагательных.

Задание 11. Напишите слова, зашифрованные в данных схемах.

Объясните написание корня в каждой группе однокоренных слов.

	<i>и – ть</i>		<i>ищ – е</i>
<i>-кат-</i>	<i>ушк – а</i>	<i>-кот-</i>	<i>енок</i>
	<i>а – ть</i>		<i>ят – а</i>
	<i>ок</i>		<i>ок</i>

Все типы заданий, связанные с анализом словообразовательных моделей, способствуют развитию грамотного письма, так как дети, зрительно воспринимая такие модели, лучше запоминают графический облик аффиксов, учатся находить производящую основу, необходимую для правильной трактовки семантики слова, что, в свою очередь, является необходимым условием выбора верного написания.

Также в процессе экспериментальной работы нами использовались специальные упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости младших школьников. Приведем примеры.

Задание 1. Определить место безударной гласной в словах: *ловил, варил, хвалил, стрелял*. Выделите корень. Объясните способ проверки безударной гласной.

Задание 2. От данного корня образуйте слова с безударной гласной в корне.

-мен- (*менять, изменять, заменить*).

-низ- (*низина, низовье*).

-нов- (*новинка, новичок, обновление*).

Задание 3. Выпишите слова с парными согласными. Выделите корень. Подберите проверочное слово и обоснуйте свой выбор.

Аист делает зарядку -

То вприпрыжку, то в присядку.

Осьминог надел перчатки,

А тюлень удрал с площадки.

Пеликан ныряет ловко –

Вот что значит тренировка!

Раз – залез на самокат,

Все – вперед, а он - назад.

Задание 4. Распределите диктуемые слова по орфограммам.

Класс, ванна, терраса, рассвет, насморк, коралл, длина, касса, масса.

На контрольном этапе эксперимента были поставлена цель - определить эффективность проделанной работы. Задачи данного этапа: 1) выявить, удалось ли повысить уровень сформированности орфографической зоркости учащихся; 2) выявить динамику сформированности морфемных умений учащихся экспериментального класса.

На этом этапе эксперимента также использовался диктант, в котором дети должны были отметить все известные им орфограммы.

Анализ результатов показал, что учащиеся самостоятельно обнаруживают около 80% орфограмм в тексте и только 20% орфограмм остаются незамеченными. С работой безошибочно справились трое учеников. Выполнили эту работу с 1 ошибкой четыре ребенка, с 2 ошибками – трое учеников. Не справился с работой (более 5 ошибок) – один ученик.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал, что у учащихся после проведения опытного обучения повысился уровень сформированности орфографической зоркости (дети стали видеть орфограммы в тексте) и, следовательно, уровень навыков правописания. Учащиеся экспериментального класса быстро находили орфограммы, определяли их место в слове и, опираясь на то или иное правило, выбирали верное написание. У некоторых учащихся можно было наблюдать заметное повышение общего уровня грамотности, хотя есть и такие ученики, которые, выделяя орфограмму, выбирали неверное написание.

Для выявления динамики сформированности морфемных умений учащимся были предложены тестовые задания, аналогичные тем, что использовались на констатирующем этапе. Анализ выполнения детьми заданий контрольного этапа показал, что четверо детей (36 %) имеют

высокий уровень сформированности морфемных умений, пятеро учеников (46 %) – средний уровень сформированности морфемных умений, а двое учащихся (18 %) имеют низкий уровень.

Контрольный этап эксперимента позволил нам установить, что при целенаправленном использовании системы тщательно подобранных упражнений, можно добиться высокого уровня развития орфографической зоркости, осознанности орфографических действий при решении орфографической задачи, прочного усвоения правил и в целом - высокого уровня сформированности орфографических навыков младших школьников.

В ходе эксперимента нам удалось достичь определенных успехов в работе по формированию орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка при изучении морфемной структуры слова, которые мы будем развивать в дальнейшей практической работе.

Выводы по второй главе

Тема «Состав слова» изучается во всех современных программах по русскому языку для начальной школы. В процессе изучения морфемного состава решаются задачи, имеющие большое значение для формирования у учащихся орфографических навыков: формирование понятий об основных морфемах.

По программе «Русский язык» С.В. Иванова (УМК «Начальная школа XXI века») раздел «Состав слова» изучается во втором классе. Предусмотрено знакомство с такими морфемами, как корень, приставка, суффикс, окончание. Языковой материал данного морфемика позволяет познакомить младших школьников с семантикой и функцией морфем русского языка. Важно то, что часть уроков по изучению состава слова входит в раздел «Правописание», что позволяет учителю организовать работу по формированию орфографических навыков на морфемной основе.

Базовое умение, на основе которого формируется орфографический навык, - это умение обнаруживать орфограмму, то есть орфографическая зоркость, отсутствие которой является одной из главных причин

допускаемых ошибок.

Морфемный состав слова – это ключ ко многим орфографическим тайнам и сложностям русского языка. Изучение состава слова является той базой, на основе которой строится изучение частей речи и вырабатываются орфографические навыки. Формирование орфографической зоркости невозможно без понимания морфологической структуры слова, умения подбирать формы одного и того же слова и родственные слова, а также слова аналогичной структуры. Русское правописание называется морфемным: орфографические задачи решаются на уровне морфем, в области морфемных значений.

Экспериментально-методическая работа включала три традиционных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Цели первого этапа: выявить уровень сформированности орфографической зоркости учащихся; установить, владеют ли учащиеся умением видеть и выделять морфемы в словах. Для этого учащимся было предложено написать под диктовку текст и выделить в нем все изученные орфограммы. Анализ результатов показал, что учащиеся 2 класса самостоятельно обнаруживают в среднем 43% орфограмм в предложенном тексте и 57% орфограмм остаются ими незамеченными. Для выявления сформированности умения выделять морфемы в словах использовались тестовые задания. На констатирующем этапе трое детей (28 %) продемонстрировали высокий уровень сформированности морфемных умений, четверо детей (36%) – средний уровень, четверо детей (36%) – низкий уровень сформированности морфемных умений.

Результаты убедили нас, что необходим поиск более рациональной и эффективной методики формирования орфографической зоркости учащихся. Свой методический поиск мы связали с разработкой уроков русского языка, на которых в процессе орфографической работы мы опирались на морфемный анализ слова. Следовательно, отработка и развитие морфемной зоркости, навыков морфемного анализа в этом случае становится базой для усвоения правописания.

На формирующем этапе эксперимента орфографическая работа проводилась по двум направлениям, которые обладают наибольшей эффективностью и способствуют формированию умения проводить морфемно-орфографический анализ слова: поморфемное проговаривание и поморфемное письмо; орфографический анализ слова на основе словообразовательной модели (С.И. Львова). Кроме того, в процессе формирующего эксперимента использовались специальные упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости учеников экспериментального класса.

Последний этап нашей работы – контрольный эксперимент, цель которого – проверить эффективность формирующего эксперимента и определить, как повлияло на формирование орфографической навыка проведение орфографической работы на основе морфемного анализа слова.

На контрольном этапе эксперимента были поставлена цель - определить эффективность проделанной работы. Задачи данного этапа: 1) выявить, удалось ли повысить уровень сформированности орфографической зоркости учащихся; 2) выявить динамику сформированности морфемных умений учащихся экспериментального класса. На этом этапе эксперимента также использовался диктант, в котором дети должны были отметить все известные им орфограммы. Анализ результатов показал, что учащиеся самостоятельно обнаруживают около 80% орфограмм в тексте и только 20% орфограмм остаются незамеченными. Также после проведения опытного обучения повысился уровень сформированности орфографической зоркости (дети стали видеть орфограммы в тексте) и, следовательно, уровень навыков правописания. Учащиеся экспериментального класса быстро находили орфограммы, определяли их место в слове и, опираясь на то или иное правило, выбирали верное написание.

Для выявления динамики сформированности морфемных умений учащимся были предложены тестовые задания, аналогичные тем, что использовались на констатирующем этапе. Анализ выполнения детьми

заданий контрольного этапа показал, что четверо детей (36 %) имеют высокий уровень сформированности морфемных умений, пятеро учеников (46 %) – средний уровень сформированности морфемных умений, а двое учащихся (18 %) имеют низкий уровень. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют, что опора на структурный анализ слова при формировании орфографической зоркости способствовала более прочному и осознанному усвоению правописания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поиски рациональной методики школьной орфографии на современном этапе связаны со стремлением учесть основные научные положения теории русского правописания, важнейшие достижения педагогической психологии, а также лучший опыт преподавания. Данной проблемой занимались психологи Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Граник, П.С. Жедек, В.В. Репкин, методолог Н.С. Рождественский, методисты Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, М.М. Разумовская и др. Однако проблема орфографической грамотности до сих пор не решена. Грамотное письмо предусматривает умение находить, узнавать явления языка на основе так называемого орфографического навыка, который помогает пишущему задуматься и проверить себя.

Способность видеть орфограммы - это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Значит, эту способность у учащихся нужно воспитывать. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Главной причиной слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости. Одним из таких путей выработки у школьников умения видеть в слове «ошибкоопасные» места является акцентирование внимания детей на морфемной структуре слова, так как для того чтобы решить орфографическую задачу, ученик должен установить, в какой части слова может быть допущена ошибка, и уже исходя из этого определить тип орфограммы и способы решения задачи.

В ходе проведенного нами исследования мы пытались определить пути формирования орфографической зоркости у младших школьников в процессе изучения морфемного состава слова. С этой целью нами было организовано сначала теоретическое, затем опытно-экспериментальное исследование по данной проблеме.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы установили уровень сформированности орфографических навыков у учащихся 2 класса, уровень владения умением видеть и выделять морфемы в словах в соответствии с требованиями программы. Выявив слабые места в теоретических знаниях учащихся и практических навыках, мы разработали комплекс заданий и упражнений, нацеленных на формирование у учащихся начальных классов орфографической зоркости на морфемной основе.

При формировании и развитии орфографической зоркости младших школьников не только улучшается качество знаний и умений, но и развивается мышление, познавательные способности; повышается интерес к учебной деятельности, появляется мотивация к изучению орфографии.

Мы убедились в том, что только целенаправленная и систематическая работа может помочь учителю в решении такой сложной проблемы, как выработка навыков орфографически-правильной письменной речи. В заключение еще раз подчеркнем, что 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.

Школьный курс орфографии – курс практический, назначение его состоит в том, чтобы сформировать навыки грамотного письма за определенный срок. Это значит, что правила и теории имеют значение не сами по себе, а постольку, поскольку они помогают выработать те важнейшие умения, которые составляют рациональную основу орфографического навыка. Знание правила само по себе еще не приводит к правильному письму, оно лишь помогает определить тот объем знаний и умений, обладание которым с помощью упражнений обеспечивает успешное формирование необходимых навыков. Чтобы грамотно написать слово, учащимся сначала надо найти в слове орфограммы, разобрать слово по составу, определить к какой части слова относится сомнительная буква, и

только после этого применить нужное правило. Таким образом, написание слова должно стать для ученика задачей, которую он сам должен уметь поставить, потом решить.

Раздел «Морфемика и словообразование» является базой для формирования орфографических умений и навыков, поскольку, как указывают ученые-методисты, основой 80 % орфографических правил, изучающихся в школе, является способность разобраться в морфемной структуре слова. Поэтому мы в своем исследовании обратились к проблеме формирования орфографического навыка на основе структурного анализа слова.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы подтвердили выдвинутую в начале исследования гипотезу о том, что **формирование** орфографической зоркости на основе изучения морфемной структуры слова будет проходить эффективно при соблюдении следующих условий: в процессе орфографической работы используются такие приемы, как поморфемное проговаривание и поморфемное письмо; орфографический анализ слова проводится на основе словообразовательной модели; используются специальные упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости. Значит, цель работы достигнута и задачи исследования решены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алгазина Н.Н. О развитии орфографической зоркости / Н.Н. Алгазина // Русский язык в школе. – 1981 – №3 – С. 32-37.
2. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Бабайцева В.В. Тайны орфографической зоркости / В.В. Бабайцева // Русская словесность. – 2000 – №1 – С. 62-68.
4. Баранов М.Т. Ознакомление учащихся с орфограммой и первоначальный этап формирования орфографического навыка / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. - 1970. - №4. – С. 23-27.
5. Белошапкова В.А. Современный русский язык / В.А. Белошапкова, Е.А.Земская, И.Г.Милославский, М.В. Панов; под общ. ред. Белошапковой. - М.: Высшая школа, 1981. – 560 с.
6. Беседы с учителем: Второй класс четырехлетней начальной школы / Под ред. Л.Е. Журовой. – М.: Вентана - Графф, 2018. – 320 с.
7. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. - 1976. - №4. – С. 12-16.
8. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. - М.: Просвещение, 1966. – 308 с.
9. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ.-М., 1963. – 381с.
- 10.Бондаренко А.А.Развитие орфографических навыков / А.А.Бондаренко / Начальная школа. – 2002. - №5-35с.
- 11.Ветвитцкий В.Г. Современное русское письмо: пособие для учителя / В.Г. Ветвитцкий. – М.: Просвещение, 1974. – 211 с.
- 12.Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку Г.О.Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.
- 13.50.
- 14.Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов

- вузов / П.Я. Гальперин. – Изд. 2-е. – М.: Ун-т: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 399 с.
15. Жедек П.С. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии / П.С. Жедек, В.В. Репкин. – В кн.: Обучение орфографии в восьмилетней школе. – М.: Просвещение, 1974. – С. 16 – 44.
16. Жедек П.С. Методика изучения морфемного состава // Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. - М.: Академия, 1994. - С. 170-188.
17. Жедек П.С. Методика обучения письму / П.С. Жедек // Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. – М., 1993. – С. 102 – 170.
18. Ильяшенко В.А. Формирование орфографической зоркости у первоклассников / В.А.Ильяшенко // Начальная школа. – 2000. - №6.
19. Исаева Н.А. Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения / Н.А. Исаева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. - № 8. - С. 18-24.
20. Комиссарова Л.Ю. Содержание и организация словарно-орфографической работы в непрерывном курсе русского языка / Л.Ю. Комиссарова // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 6. – С. 85-88.
21. Курлыгина О.Е. Обучение орфографии в начальной школе // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учеб. и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. - М., 2016. – 321 с.
22. Курлыгина О.Е. О формировании комплекса орфографических умений / О.Е. Курлыгина // Начальная школа. – 2017. - № 1. С. 35-39.
23. Соловейчик М.С., Харченко О.О. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах. URL: <http://nsc.1september.ru>.
24. Ларкина Л.Д. Написание слов с парными звонкими и глухими согласными в корне /Л.Д. Ларкина // Начальная школа. – 2005. - №10. –

- С. 78-80.
25. Лоншакова А.А. Состав слова / А.А. Лоншакова // Начальная школа. - 2003. - № 9. - С. 38- 42.
 26. Лопатин В.В. Морфемика. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / В.В. Лопатин. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 451 с.
 27. Львов М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов / М.Р. Львов // Начальная школа. - 2001. - № 1. - С. 15 - 16.
 28. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: методические указания ко всем темам программ по русскому языку / М.Р. Львов. - Тула, 2001. – 256 с.
 29. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студ. пед. инст. / М.Р. Львов. – М. Просвещение, 2000. – 240 с.
 30. Львова С.И. Начальная школа. Работа над составом слова на уроках русского языка: методическое пособие / С.И. Львова. – М.: ООО «Торго-издательский дом «Русское слово – РС», 2001. – 192 с.
 31. Львова С.И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку / С.И. Львова // Русская словесность. - 2003. - № 1. – С. 41-45.
 32. Львова С.И. Формирование представлений о морфеме как значимой части слова: метод. пособие / С.И. Львова. – М.: Просвещение, 1985.
 33. Новиков Л.А. Современный русский язык: учебник /Л.А.Новиков, Л.Г.Зубкова, В.В.Иванов и др.; под общ.ред. Л.А.Новикова. – 4-е изд., стер.. – СПб.: Лань, 2003. – 864 с.
 34. Панов М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие. - Махачкала, 1979. - 74 с.
 35. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика / М.В. Панов. – М.: 1979. – 256 с.

36. Перепелицина Т.А. Изучение морфемного состава слова / Т.А. Перепелицина // Начальная школа. - 2001. - № 11. - С. 94 - 97.
37. Потиха З.А. Как сделаны слова в русском языке: справочник служебных морфем / З.А. Потиха. – Л.: 1974. – 123 с.
38. Программа формирования универсальных учебных действий (личностные и метапредметные результаты) // Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2010. – 121 с.
39. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя / М.М. Разумовская. – М.: Просвещение, 1992. – 190 с.
40. Разумовская М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе / М.М. Разумовская. - М.: Просвещение, 1984. – 121 с.
41. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия / В.В. Репкин // Вопросы психологии. - 1960. - №2. – С. 23-29.
42. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение, 1960. - 131 с.
43. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н.С. Рождественский. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
44. Савельева Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2002. - №7. - С. 39-46.
45. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1993. – 383 с.
46. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учебное пособие / Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова и др. - М.: Флинта: Наука, 2014. – 272 с.
47. Тихонов А.Н. Словарь - справочник по русскому языку: Правописание, произношение, ударение, словообразование, морфемика, грамматика,

- частота употребления слов / А.Н.Тихонов. – М.: Академия, 2016. – 704 с.
- 48.Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся / А.Н.Тихонов. – М.: Академия, 2010. – 231 с.
- 49.Трубайчук Л.В. Применение информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе как одно из средств формирования орфографической зоркости младших школьников / Л.В. Трубайчук, И.А. Кулиш // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 6. – С. 80-84.
- 50.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2016. – 52 с.
- 51.Фомичева Г.А. Основные направления в совершенствовании работы по грамматике и правописанию / Г.А. Фомичева // Начальная школа. – 1983. - №8 – С. 10 – 15.
52. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. – 2001. - № 5. С. 41-47.