

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

**Использование приемов эйдетики в процессе формирования
орфографического навыка младших школьников**

Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.01. Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
3 курса группы 02021654
Ледневой Татьяны Александровны

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

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников.....	8
1.1. Особенности орфографического навыка и условия его формирования.....	8
1.2. Теоретические предпосылки использования приемов эйдетики в процессе орфографической работы в начальной школе.....	13
Глава 2. Методические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников.....	19
2.1. Проблема совершенствования орфографического навыка младших школьников (обзор методической литературы).....	19
2.2. Содержание экспериментально-методической работы по проблеме исследования.....	26
Заключение.....	39
Библиографический список.....	43

ВВЕДЕНИЕ

С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования изменилась стратегия и тактика, техника и логика организации учебного процесса в школе, произошло обновление как содержания образования, так и форм и методов, используемых в образовательном процессе. Важнейшая задача современной психолого-педагогической и методической науки - совершенствование процесса обучения в целом и повышение эффективности управления познавательной деятельностью обучающихся.

Проблема формирования орфографической грамотности учащихся в условиях модернизации образования приобрела особое значение. Орфографическая грамотность – это важная составная часть общей языковой культуры личности, которая закладывается и формируется в начальной школе. Однако учителя и методисты с тревогой отмечают, что уровень сформированности орфографической грамотности у выпускников начальной школы находится на низком уровне, следовательно, орфографический навык у многих детей к концу обучения в начальной школе не формируется.

В современной лингводидактике утвердилось положение о том, что формирование орфографического навыка – процесс длительный и сложный, требующий систематических упражнений в связи с изучаемыми орфографическими правилами. Современная лингводидактика имеет богатый опыт обучения орфографии, который нашел отражение в трудах классиков отечественной методической науки К.Д. Ушинского, В.П. Шереметевского, Д.И. Тихомирова, Н.С. Рождественского, психологов Н.Д. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова. Значительный вклад в решение проблемы формирования орфографического навыка внесли такие авторы, как М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, В.В. Репкин. П.С. Жедек, Л.В. Савельева и др. Тем не менее начальная школа до настоящего времени испытывает потребность в теоретических и практических разработках по проблеме формирования орфографического навыка учащихся.

Один из путей решения данной проблемы формирования орфографического навыка – это реализация деятельностного подхода путем составления

вместе с обучающимися различных опорных схем, алгоритмов, применение памяток и опор, которые буди способствовать эффективному запоминанию орфографического облика слов. Все это может быть использовано на уроках русского языка в процессе изучения орфографии с помощью методов и приемов эйдетики. Проблема применения методов и приемов эйдетики разрабатывается такими авторами, как И.Ю. Матюгин, Е.И. Чекаберия, И.К. Рыбникова, Т.Б. Слоненко, Т.Н. Мазина, Л.И. Шрагина и др.

Таким образом, нас заинтересовала проблема формирования орфографического навыка младших школьников, в частности вопрос о применении методов и приемов эйдетики. Считаем, что именно использование эйдетики позволяет применять эффективные способы кодирования и хранения орфографической информации. Ведь не секрет, что даже самые примерные ученики, которые добросовестно учат все правила, со временем забывают их, особенно за летние каникулы или при переходе в пятый класс.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, наш собственный опыт работы в начальной школе показал, что использование приемов эйдетики вызывает интерес у учащихся и обеспечивает положительные результаты обучения. Обусловлено это тем, что методы эйдетики в процессе обучения создают благоприятные условия для формирования таких общих приёмов умственной деятельности, как абстрагирование, классификация, анализ, синтез, обобщение. И поэтому методы эйдетики имеют важное значение в реализации личностных, метапредметных и предметных требований к результатам обучения. Все вышесказанное обусловило выбор **темы исследования**: «Использование приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников».

В процессе анализа лингвистической и методической литературы было выявлено **противоречие** между необходимостью использования методов и приемов эйдетики в процессе изучения орфографии и отсутствием пособий, дидактического материала, позволяющего на практике совершенствовать орфографический навык с применение учебного моделирования.

Проблема исследования:каковы возможности эйдетики в процессе орфографической работы на уроках русского языка в начальной школе. Решение этой проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом исследования является процесс формирования орфографического навыка младших школьников, а его **предметом** – методические условия использования методов и приемов эйдетики на уроках русского языка в начальной школе в процессе формирования орфографического навыка.

В начале нашего исследования мы выдвинули следующую **гипотезу:** использование методов и приемов эйдетики повысит орфографическую грамотность учащихся и будет способствовать успешному формированию орфографического навыка при соблюдении следующих условий:

- использовании различных приемов и методов запоминания слов, основанных на эйдетике;
- учащиеся будут самостоятельно подбирать слова-подсказки и ассоциации к «трудным» словам;
- использовании методов и приемов эйдетики на разных этапах урока русского языка (объяснении нового материала, повторении, при работе над ошибками).

Цель, предмет и гипотеза исследования определили ряд его **задач:**

- выявить условия формирования орфографического навыка;
- охарактеризовать теоретические предпосылки использования методов и приемов как средства совершенствования орфографического навыка младших школьников;
- проанализировать методическую литературу для учителя по проблеме формирования орфографического навыка младших школьников;
- организовать экспериментальную работу по проблеме исследования.

Предмет и задачи исследования потребовали следующих **методов исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы; обобщение опыта по проблеме формирования орфографического навыка, тестирование, констатирующий, формирующий и контрольный экспе-

римент.

В качестве **теоретико-методологической основы** формирования орфографического навыка были взяты характеристики лингвистических понятий, изложенные В.В. Бабайцевой, А.Н. Гвоздевым, В.Ф. Ивановой и др.; психологические основы опираются на работы Д.Н. Богоявленского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова; общедидактические и методические принципы, методы, приёмы формирования орфографических навыков и основы работы над орфографическими ошибками рассмотрены в трудах Н.Н. Алгазиной, М.Р. Львова, М.М. Разумовской, Т.Г. Рамзаевой, Л.В. Савельевой и др., проблема применения методов и приемов эйдетики, рассматриваемые такими авторами, как ИЮ. Матюгин, Е.И. Чекаберия, И.К.Рыбникова, Т.Б. Слоненко.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработаны задания и упражнения, которые могут быть рекомендованы учителями начальных классов в процессе формирования орфографического навыка на основе использования методов и приемов эйдетики.

Базой исследования стал 3 класс МОУ «СОШ № 27» Г. Белгорода Белгородской области.

Цель и указанный круг задач обуславливают **структуру работы**. Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, Библиографического списка, Приложения. Работа включает 48 страниц машинописного текста. Библиографический список состоит из 71 источника.

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, выдвигается научная гипотеза, формулируются цели и задачи, описываются применяемые в работе методы исследования, указывается практическая значимость.

В **первой главе** «Теоретические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников» характеризуются условия формирования орфографического навыка, определяются теоретические предпосылки использования методов и приемов эйдетики как средства совершенствования орфографического навыка младших школьников.

Во **второй главе** «Методические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников» представлен обзор методической литературы по проблеме формирования орфографического навыка и описывается экспериментальная работа по использованию методов и приемов эйдетики в процессе орфографической работы.

В **Заключении** подводятся итоги проделанной работы, делаются выводы, обозначаются перспективы дальнейшего исследования.

Глава 1. Теоретические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников

1.1. Особенности орфографического навыка и условия его формирования

Формирование орфографической грамотности обучающихся – одна из наиболее сложных и труднорешаемых проблем, стоящих перед школой на протяжении её исторического развития. Вопросы формирования орфографической грамотности занимают ученых из разных областей знания: психологи Д.Н. Богоявленский, Л.С. Выготский, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, А.В. Бехтерев, В.В. Репкин, лингвисты Л.В. Щерба, В.Ф. Иванова, методисты В.В. Бабайцева, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, М.М. Разумовская, Л.В. Савельева и др. Однако, несмотря на большое количество исследований в данной отрасле методической науки, проблема орфографической грамотности не нашла своего решения. В связи с этим, как указывает Л.В. Савельева, среди учителей начальных классов достаточно широкое распространение получила точка зрения, в соответствии с которой современные младшие школьники не способны усвоить орфографию на высоком теоретическом и практическом уровнях (Савельева, 2018). И поэтому необходимы дальнейшие усилия для преодоления неудовлетворительного состояния с орфографической грамотностью младших школьников.

В учебно-методической литературе указывается, что «под орфографической грамотностью «понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания» (Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 148).

Орфографический навык является особой разновидностью речевого навыка. В современной методической литературе дается следующее описание отличительных особенностей орфографического навыка:

«1. Орфографический навык - это речевой навык, относящийся к пись-

менной речи и взаимодействующий с другими видами речевой деятельности: с чтением, слушанием, говорением. Это обусловлено тем, что в письменной речи осуществляется перекодирование звучащей речи, то есть передача звуковой формы слов с помощью особых знаков (букв).

2. Орфографический навык - сложный навык, базирующийся на комплексе специальных языковых умений. В этом комплексе выделяется несколько опорных умений (действий), связанных с последовательным выделением признаков орфограммы и выполнением действий в соответствии с правилом. Каждое опорное умение, в свою очередь, также представляет собой сложное действие, включающее несколько частных действий. Например, умение определять спряжение является одним из опорных в комплексе умений, необходимых для правильного написания безударных личных окончаний глаголов. Для определения спряжения нужно выполнить ряд частных действий: 1) поставить глагол в неопределённую форму; 2) найти букву (суффикс) перед суффиксом *-ть*; 3) вспомнить, показателем какого спряжения данная буква является» (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012).

Как видим, проблемность орфографического навыка состоит в том, данный навык зависит от развития и формирования в целом письменной речи. Орфографически грамотное письмо, следовательно, будет возможно, если ученик усвоил графическое написание букв и слогов и у него сформирован навык перекодировать устную в письменную. «Поскольку звучащее слово часто не совпадает с графическим образом, учащимся необходимо усвоить определённые орфографические правила написания слов: правописание букв безударных гласных в корне, в окончании, суффиксе, приставке; правописание букв парных согласных по глухости - звонкости в корне слов и др. Сумев обнаружить орфограмму, младший школьник сможет решить вопрос о конкретном выборе орфографического правила для грамотного написания слова» (Расулова, 2013, 110).

Школьная практика показывает, что и этого зачастую недостаточно для грамотного письма. Многие ученики знают правила, но при выполнении письменных работ допускают многочисленные ошибки. Психологи (Д.Н. Богояв-

ленский, С.Ф. Жуйков, В.В. Репкин и др.) считают, что в данном случае у ребёнка не сформирована орфографическая память, которая фиксирует правильное написание за счёт запоминания графического образа слова. Поэтому ежедневными упражнениями в формировании орфографической зоркости должны быть орфографическое проговаривание и орфографическое комментирование написанных слов и предложений.

В современной лингводидактике общепризнанным является утверждение, что успешное формирование орфографического навыка возможно в том случае, если все действия совершаются ребёнком как полностью осознаваемые. Обоснование этого положения прежде всего содержится в работах ученых-психологов (Л.И. Божович, С.А. Жуйков) и методистов (Л.В. Щерба, А.М. Пешковский, В.В. Бабайцева, Л.Н. Гвоздев, С.Н. Рождественский и другие).

Сознательным письмом является письмо на основе орфографических правил, в которых, как известно, находят отражение лексические, грамматические и фонетические особенности лексических единиц. Ученики в процессе обучения орфографии должны правильно и глубоко осознать особенности слова как особой единицы языка. Основоположник отечественной методики русского языка К.Д. Ушинский отмечал, что сознательность и автоматизм не исключают друг друга, Сознательность и автоматизм, по мнению ученого, - это разные стадии стадиями формирования навыка. Интересно, что К.Д. Ушинский считал возможным, что формирование орфографического навыка может происходить механическим путем. Именно так, указывал ученый-методист, усваивают правописание писари, но в то же время он был принципиальным противником подобного пути овладения правописанием (Ушинский, 2000).

Автоматизация орфографических действий происходит медленно. При этом она зависит от ряда факторов. «Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает: во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свёртывание умственных операций за счёт обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение частных действий в более крупные действия,

в-четвертых, усовершенствование приёмов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений» (Савельева, 2018). Неслучайно в работах методического толка отмечается, что орфографический навык характеризуется автоматизированностью составляющих его действий, поскольку по мере обучения многие действия свёртываются, укрупняются и полностью не осознаются учащимися (Савельева, 2018).

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

Следовательно, в методической и психолого-педагогической литературе орфографический навык квалифицируется как автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме. При этом учащиеся овладевают частными операциями. В процессе формирования навыка частные операции превращаются в автоматизированное действие. «По своей природе орфографический навык представляет собой автоматизированный компонент письменной речи, который возникает на основе сознательного действия по поиску правильного варианта написания из числа допускаемых графикой и постепенно в процессе упражнений автоматизируется» (Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников, 2015, 130).

В методике обучения орфографии, в процессе орфографической работы «умения и навыки проявляются в выборе детьми орфограмм и фиксации их в письменной речи» (Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 153). В методической литературе отмечается, что «в школе формируются следующие

виды орфографических навыков: нахождение в словах орфограмм; написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе с непроверяемыми написаниями; нахождение и исправление орфографических ошибок» (там же, 153).

Т.Г. Рамзаева в своих работах описывает методические условия успешного формирования орфографического навыка, среди которых она называет: «установление связей между умениями, которые составляют основу (базис) формируемого орфографического навыка; овладение учащимися общим способом решения орфографической задачи; развитие внимания к звуковой и графической сторонам слова, сопоставление произношения и написания слов; построение системы упражнений, учитывающей этап формирования того или иного орфографического навыка и постепенное усложнение условий, в которых решается орфографическая задача» (Рамзаева, 2002).

Анализ особенностей орфографического навыка, психолого-педагогических закономерностей его формирования позволяет ученым-методистам определить условия эффективного обучения учащихся грамотному письму. Таковыми условиями являются: «мотивация овладения грамотным письмом; развитие внимание к морфемному составу слова; осознание учащимися совершаемых орфографических действий и способов их осуществления, овладение навыками самоконтроля при письме; овладение умениями, на которых базируется применение орфографических правил (фонетического, морфемного, морфологического и синтаксического анализа); достаточное количество, правильный отбор и организацию орфографических упражнений, обеспечивающих автоматизацию орфографических упражнений» (Рамзаева, 2002).

Следует отметить, что значительный вклад в исследование проблемы формирования орфографического навыка внесли ученые-психологи (Д.Н. Богоявленский, Л.Н. Кадочкин, Л.К. Назарова и др.), на основании работ которых в методике обучения русскому языку утвердилось положение, «что процесс сознательного формирования орфографического навыка происходит более эффективно при непосредственном участии четырёх видов памяти: слуховой, зрительной, кинестетической (речедвигательной), моторной (Демидова, 2005). В

аспекте нашего исследования данное положение считаем очень важным, так как именно приемы эйдетики позволяют задействовать различные виды памяти. В то же время анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что потенциал эйдетики практически не применяется в процессе формирования орфографического навыка.

1.2. Теоретические предпосылки использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников

Орфографический навык формируется с помощью различных средств, методов и приемов обучения, мы же в своем исследовании обратились к проблеме использования приемов эйдетики при изучении орфографии. Однако прежде чем определить теоретические предпосылки использования приемов эйдетики как средства совершенствования орфографического навыка младших школьников необходимо рассмотреть вопрос о том, что вообще представляет собой эйдетика и почему ее приемы следует использовать в процессе начального образования.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования проблема повышения грамотности учащихся приобретает огромное значение. Изучив научную литературу, мы убедились, что один из путей решения – это поиск и изобретение вместе с детьми памяток, схем, опор и других способов запоминания правил и алгоритмов, текстов. Специальное обучение кодированию, перекодированию, сжатию и развёртыванию информации поможет ребёнку прочно усвоить орфографические правила, научиться писать изложения и сочинения. А поскольку при подборе схем, составлении памяток привлекаются младшие школьники, то, следовательно, таким образом осуществляется деятельностный подход на уроках русского языка, который является методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

В целях формирования умений у учащихся кодировать и хранить приоб-

ретаемую информацию рекомендуется использовать оригинальную научную методику, которая была разработана учёными-психологами И.Ю. Матюгиным, Е.И. Чекаберия, И.К. Рыбниковой, Т.Б. Слоненко, Т.Н. Мaziной. Данная методика была апробирована на практике в созданной ими «Школе эйдетики, развития памяти, образного мышления, воображения». Методы и приемы эйдетики помогают кодировать разные виды информации.

Эйдетика - одно из направлений психологической науки, которое в настоящее время всесторонне изучается широким кругом ученых разных отраслей научных знаний (психология, философия, педагогика, теология и др.) и находит свое практическое применение в разных сферах жизнедеятельности человека.

Эйдетика - это творческое запоминание. Слово «эйдос» в переводе с греческого языка обозначает «образ». Эйдетика как методика опирается на законы познания, поскольку издавна люди запоминали образами, и лишь потом эти образы приобретали формат чисел, букв, слов или понятий. Общеизвестно, что один образ дает человеческому мозгу информации больше, чем 1000 слов. Через образы человеку гораздо легче понимать и осознавать материальный мир. По мнению Л.С. Выготского, «эйдетической способностью обладают в разной мере все люди, но именно дети способны быстрее и ярче находить эйдетические образы» (Выготский, 1984).

Благодаря свойствам образной памяти, путем остаточного возбуждения зрительного анализатора, человек может, уже непосредственно не воспринимая определенный предмет, воспроизводить его образ, сохраняя при этом все его черты, детали, вплоть до наименьших составляющих. Именно эта физиологическая база стала основой эйдетики - учебно-игровой развивающей системы, которая способствует улучшению восприятия, быстрому и произвольному укреплению внимания, памяти различных модальностей, развитию образного мышления и фантазии (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, И.Ю. Матюгин, и др.).

Ученые доказали, что образное мышление присуще человеку всегда, оно заложено в нем от природы. Наблюдательные педагоги и внимательные родители сами замечают: ребенок, знакомясь с окружающим, изучает его на практи-

ке – стремиться посмотреть, понюхать, коснуться, проверить на прочность, попробовать на вкус. И тогда именно эйдетика помогает детям в познании окружающей действительности и раскрытии ее разнообразия, подскажет способы ее изучения.

Методы и приемы эйдетики основываются на умении человека ассоциировать. Анализ научной литературы по анализируемой проблеме показал, что виды ассоциаций, которые используются в эйдетике, классифицируются по следующим признакам:

1. По ведущему анализатору: 1) зрительные; 2) слуховые; 3) двигательные; 4) тактильные; 5) обонятельные; 6) вкусовые.

2. По определенному признаку идентичности или контрасту каждого из анализаторов:

1) для зрительного анализатора по: а) форме; б) цвету; в) размеру;

2) для слухового анализатора по: а) характеру отношения к звуковым сигналам (приятные, неприятные); б) оформлению (звуковые, словесные);

3) для двигательного анализатора: а) статические; б) динамические;

4) для тактильного анализатора по: а) характеру отношения к ощущениям (приятные, неприятные); б) форме; в) размеру; г) степени твердости; д) весу; е) температуре;

5) обонятельному анализатору: а) приятные; б) неприятные;

6) для вкусового анализатора: а) приятные; б) неприятные.

3. По характеру объекта ассоциаций: а) реальные (предметные); б) воображаемые (фантазийные).

4. По содержанию: а) неограниченные; б) причинно-следственные.

5. По уровню понимания: а) индивидуальные; б) общепонятные.

Конечно, такое распределение видов ассоциаций является условным, ведь все они тесно переплетаются между собой. Для нас интерес представляют зрительные и слуховые ассоциации, так как именно они могут быть использованы в учебном процессе.

Зрительные ассоциации предусматривают возникновение в воображении

ребенка определенного зрительного образа, что может быть обусловлено идентичностью или контрастностью предметов (явлений) по форме, цвету или величине. Такие ассоциации способствуют развитию зрительного восприятия и помогают младшим школьникам научиться быстрее читать (с помощью работы со словами-изографами дети узнают слова, записанные буквами, написание и форма которых напоминает изображение того или иного предмета).

Слуховые ассоциации связаны с восприятием определенного звука (речевого или неречевого) или слова и могут активно использоваться с целью развития сенсорного и перцептивного уровней фонематического восприятия. Такие ассоциации могут возникать под влиянием восприятия игры на музыкальных инструментах, разнообразных аудиозаписей (в частности, природных, бытовых или др. шумов).

Применение во время уроков методов и приемов эйдетики помогает учителю посредством разнообразных образов сформировать речевую компетенцию детей, стимулировать их коммуникативную активность, развивать образное мышление, разные виды внимания и памяти.

Приведем пример использования метода ассоциаций при организации работы по запоминанию правописания словарных слов, который предлагается Т.Е.Соколовой. При проведении такой работы автором используется следующий план:

1. Послушай внимательно слово.
2. Посмотри в орфографическом словаре правильное написание этого слова
3. Объясни значение слова (если затрудняешься, посмотри в толковый словарь).
4. Определи «опасное» место.
5. Помоги слову!
 - Для этого подбери созвучное слово-помощник, где «опасная» буква будет сильной (чётко слышимой)
 - Придумай рисунок к этой букве

- Сочини сказку, небольшой стишок, занимательную фразу.

Приведем примеры выполнения этого задания младшими школьниками:

1. Посмотрите – вот Абзац!

И запомните наказ:

«Это красная строка! –

Пиши слово с буквой А»

2. На работе всегда мужчина,

Чтоб добиться высокого чина.

А женщина на кухне верна,

Щи вкусные варит она.

3. Лестно лестнице – ступеньки

у неё стоят частенько! (Соколова, 2008).

Такой способ запоминания правильного написания слов развивает фантазию, воображение, устную речь учащихся, умение находить аналогию, не допускать ошибок при написании.

Методы эйдетики могут быть использованы также и при изучении правил правописания слов с проверяемыми орфограммами, изучаемыми в начальной школе. Например, при изучении безударных гласных, проверяемых ударением, парных по глухости – звонкости согласных, непроизносимых согласных.

Анализ опыта использования методов эйдетики показывает, что их применение позволяет интенсифицировать учебный процесс, поскольку:

- введение элементов образности помогают лучше осмыслить материал;
- учебный материал запоминается скоро, точно, прочно;
- использовать особенности своей памяти для наиболее эффективного запоминания и хранения нужной информации;
- изменять объём информации в соответствии с учебной задачей;
- выработать навыки грамотного письма;
- рационализировать приёмы кодирования и хранения информации;
- использовать приёмы графического изображения итогов наблюдения;
- коллекционировать и систематизировать самодельные памятки – опоры.

Таким образом, анализ особенностей эйдетики, показывает, что ее методы и приемы могут быть использованы в процессе формирования орфографического навыка младших школьников.

Выводы по первой главе

Под орфографической грамотностью понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания. Орфографический навык – это речевой письменный навык, который взаимодействует с другими видами речевой деятельности (чтение, слушание, письмо, говорение). Орфографический навык – сложный навык, который базируется на комплексе специальных языковых умений.

Эйдетика - одно из направлений психологической науки, которое в настоящее время находит свое практическое применение в разных сферах жизнедеятельности человека. Эйдетика - это творческое запоминание. Эйдетика как методика опирается на законы познания, поскольку издавна люди запоминали образами. В начальной школе у детей преобладает образная память. Эта психическая особенность может быть использована для запоминания правописания трудных слов, орфографических правил и определений.

Использование методов эйдетики способствует интенсификации учебного процесса, так как в процессе обучения используются особенности детской памяти для наиболее эффективного запоминания и хранения нужной информации, и поэтому учебный материал запоминается скоро, точно, прочно.

Глава 2. Методические основы использования приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка младших школьников

2.1. Проблема совершенствования орфографического навыка младших школьников (обзор методической литературы)

Уровень грамотности учащихся - одна из острейших проблем начального языкового образования. В методической литературе описаны различные пути формирования навыков правописания. Анализ методической и психолого-педагогической литературы позволил определить ряд линий исследования данной проблемы.

Одним из ведущих направлений являются исследования, посвященные проблеме развития орфографической зоркости младших школьников, поскольку слабая сформированность орфографической зоркости – одна из основных причин орфографических ошибок. По данным Л.А. Фроловой, 60% орфографических ошибок допускаются младшими школьниками по причине низкой сформированности орфографической зоркости (Фролова, 2001).

Под орфографической зоркостью понимается умение обнаруживать орфограммы. Именно данное умение является базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма. «Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка» (Трубайчук, 2014). Данная проблема является объектом изучения следующих авторов: Н.Н. Аалгазина, В.В. Бабайцева, Л.А. Фролова, Л.В. Трубайчук, И.А. Кулиш и др. Анализ различных определений данного понятия позволяет определить орфографическую зоркость как умение позиционно оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании. Орфографическая зоркость - это умение обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, мотор-

ное восприятие и запоминание орфографического материала.

Структура орфографической зоркости охарактеризована Л.А. Фроловой, которая указывает, что «орфографическая зоркость предполагает обнаружение орфограмм (процесс восприятия и осознания орфограмм) и определение их типа (классификация, дифференциация). При этом восприятие включает в свой состав зрительные или слуховые, артикуляционные или моторные компоненты, процессы переработки полученной информации с выделением существенных признаков, их сопоставлением и создание образа - представления на основе прежнего опыта... Процесс выделения опознавательных признаков проходит ряд ступеней. Сначала он носит развернутый характер во внешнеречевой форме. Словесное обозначение воспринимаемых признаков привлекает к анализу всю систему сложных языковых связей и позволяет отнести написание к определенной категории, т.е. узнать его. Затем этот процесс сокращается и приводит к мгновенному опознанию орфограммы на основе сложившегося ранее образа-представления» (Фролова, 2001, 41). Значит, что на начальном этапе обучения дети опознают орфограммы с помощью последовательной проверки их признаков. А после определенной тренировки учащиеся уже не проверяют заданные признаки, а сразу опознает орфограмму, т.е. одномоментно, без последовательной фиксации ее свойств. В связи с таким пониманием этапов формирования орфографической зоркости Л.А. Фролова предлагает трактовать ее следующими образом: «способность учащихся в опознавательном процессе обнаруживать и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на начальном этапе обучения на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем - на основе одновременного нахождения интегрального образа-ориентира» (Фролова, 2001, 43).

В приведенном определении понятия «орфографическая зоркость» содержится значимый для лингводидактики вывод о важности знакомства на начальном этапе обучения со всеми опознавательными признаками орфограмм и необходимости их прочного усвоения в деятельности. Начальная школа является начальным этапом развития орфографической зоркости, здесь главное

внимание должно уделяться определению всех необходимых и достаточных признаков для нахождения орфограммы. Формирование интегральных образов-ориентиров при обнаружении орфограмм происходит уже на следующем этапе развития орфографической зоркости – 5-7 классах (Фролова, 2001).

В настоящее время учеными-методистами рассматриваются различные возможности формирования орфографической зоркости учащихся начальной школы. Так, Л.В. Трубайчук, И.А. Кулиш говорят о возможности применение информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе как средства формирования орфографической зоркости младших школьников (Трубайчук, 2014). Е.В. Бельдина анализирует важную проблему формирования орфографической зоркости в работа со слабоуспевающими учениками (Бельдина, 2004). Различные методы, приемы и формы работы по развитию орфографической зоркости предлагаются В.Ф. Одеговой (1989), М.С. Селезневой (1996), З.В. Савиновой (1996), Л.В. Савельевой (1999) и другими авторами.

Значительное место среди исследований по методике орфографии занимают работы, посвященные проблемам организации словарно-орфографической работы на уроках русского языка. Данная проблема занимает особое место в методике обучения орфографии. Ее актуальность обусловлена следующими причинами: отсутствия единого поклассного орфографического словаря-минимума, терминологической разноголосицы, описывающей этот аспект методики орфографии, несистематизированных, разрозненных методов и приёмов, используемых в практике.

Анализ методической литературы показывает, что до настоящего времени нет вполне определено содержание понятия «словарно-орфографическая работа», наряду с данным понятием используется и другая терминология, а именно: «словарная работа», «работа над словами с непроверяемыми написаниями», «работа над словарными словами» и т.п. (Н.Н. Китаев, Н.С. Рождественский, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов и др.). При этом самым широким понятием является понятие «словарная работа», под которой понимается работа с новой для детей лексикой, в процессе которой обучающиеся усваивают семан-

тику новых слов, осознают слова как многозначные, понимают переносные значения, в подборе синонимов, антонимов и т.д., выявлении сферы употребления новых слов, их выразительных возможностей, во включении их в собственную речь, в устранении из речи учащихся вульгарных, просторечных слов. Очевидно, что такая трактовка словарной работы связана с речевым развитием, но в процессе анализа методической литературы стало очевидным, что «от словарной работы в плане развития речи следует отличать словарно-орфографическую работу» (Львов, 1988). Ученым дается следующее определение словарно-орфографической работы: «изучение правописания слов, не проверяемых правилами, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению; запоминание их буквенного состава, проговаривание, звукобуквенный анализ, запись, составление с ними предложений, включение их в словарики, проверка их по печатным словарям, составление настенных таблиц трудных слов и пр.» (Львов, 1988, 191). Ценным в данном определении, на наш взгляд, является то, что в нем ученым-методистом называют приемы и методы работы.

М.Т. Баранов считает словарно-орфографическую работу одним из видов грамматико-орфографического направления в словарной работе и понимает под словарной работой обогащение словарного запаса учащихся (Баранов, 2000, 237). В словарно-орфографической работе Н.И. Демидова усматривает реализацию одного из пяти представленных Г.Н. Приступой принципов обучения орфографии - связи занятий по орфографии со словарной работой – и полагает основным методом этой реализации словарно-орфографические упражнения, направленные, с одной стороны, на усвоение лексического значения слова, с другой - на освоение его написания. В списке приёмов словарно-орфографической работы (подбор к данным словам антонимов и синонимов, замена данного слова описательным оборотом, составление словосочетаний и предложений с данными словами, замена в предложенном тексте иноязычных слов русскими, архаизмов - современными, просторечных и искажённых - литературными и др.), представленных Н.И. Демидовой, последнее место занима-

ет работа над словами с непроверяемыми написаниями (Демидова, 2005, 197-198).

Проанализированные источники позволяют утверждать, что словарно-орфографическая работа является одним из аспектов словарной работы (работы по обогащению словарного запаса учащихся), связанной с грамматико-орфографическими трудностями слов, однако среди исследователей нет единого мнения о том, что, необходимо понимать под сущностью и содержанием словарно-орфографической работы. Л.Ю. Комиссарова справедливо отмечает, что для уточнения содержания словарно-орфографической работы необходимо определить ее основную единицу. «Единицей содержания словарно-орфографической работы в школе является слово с непроверяемым написанием, а также слово с труднопроверяемым написанием» (Комиссарова, 2014, 85). Таким образом, анализ методической литературы позволяет утверждать, что сущность словарно-орфографической работы состоит в работе над словами с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями, её первостепенная задача заключается в овладении правописанием таких слов учениками, поэтому словарно-орфографическая работа имеет прежде всего орфографическую направленность. При этом «эта доминанта отнюдь не отменяет, а согласуется с обогащением словаря учащихся, развитием их устной и письменной речи» (Комиссарова, 2014, 86).

В связи со сложностью формирования у младших школьников навыка правописания так называемых словарных слов отмечается пристальное внимание учителей и методистов к проблеме изучения в начальной школе слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями. Анализ методической литературы свидетельствует о том, что методистами и учителями предлагаются различные методы, приемы и формы изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями. Так, Л.В. Савельева описывает системный подход, который необходимо реализовать при изучении непроверяемых написаний пишет (Савельева, 2002). Различные способы проверки безударных гласных для уроков в начальной школе предлагает О.С. Евдокимова (Евдокимова, 2008). М.

Гафитулина и Т. Попова советуют применять метод ярких ассоциаций (Гафитулина, 1997). В.М. Шавлиева предлагает при изучении слов с непроверяемыми написаниями решать с младшими школьниками орфографические задачи (Шавлиева, 2010). Интересные виды работ со словарными словами предлагаются в публикациях В.В. Ераткиной (1989), Н.К. Бесединой (1999), В.П. Канакиной (1991, 1996), Г.Н. Христовой (2005), О.С. Евдокимовой (2008), Т.П. Варгиной (2000), Т. Корниенко (2010). О. Кашиной (2011) и др.

В связи с необходимостью реализации деятельностного подхода на уроках в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО ряд авторов обратились к проблеме применения методов и приемов, позволяющих осуществить этот подход на уроках в процессе формирования орфографического навыка. Например, О.А. Мищенко анализирует пути осуществления деятельностного подхода при изучении орфографических правил. Автор формулирует несколько теоретических положений, на которые он опирается в своей экспериментальной работе. Это следующие положения:

1. Деятельностный подход является общей концептуальной основой совершенствования процесса обучения. Однако реализация деятельностного подхода невозможна без учета принципа психологической комфортности. «Для повышения интереса к такому сугубо теоретическому материалу, как правила русского языка учителю необходимо «расшевелить» школьников, разжечь в них искорку желания познавательной деятельности» (Мищенко, 2010, 54).

2. Ученик - субъект обучения, который должен принимать активное участие в учебно-познавательной деятельности. Для этого необходимо обеспечить включение детей в деятельность, обеспечить самостоятельное овладение знаниями и умениями в процессе учения.

3. У младших школьников недостаточно развиты некоторые мыслительные процессы, они плохо владеют речью. Для учащихся этого возраста характерно механическое запоминание учебного материала путём многократного его повторения без осознания смысловых связей.

4. При построении процесса обучения необходимо учитывать следующие

положения: процесс учения носит поисковый характер, при этом ученики самостоятельно добывают знания, в качестве опорных используются два основных принципа обучения – доступность и наглядность.

5. Учебно-поисковой деятельности учащихся должна быть основана на таких принципах, как равенство всех её участников; добровольное привлечение к деятельности; возможность допускать ошибки; речевое развитие (Мищенко, 2010).

Организуя работу на уроках русского языка, автор применяет определенный алгоритм:

1. Постановка учебной задачи.
2. «Открытие» детьми нового знания.
3. Применение новых знаний.
4. Самостоятельная работа.
5. Контроль и самоконтроль.

Далее О.А. Мищенко предлагает использовать ряд методов и приёмов, направленных на развитие у младших школьников умения запоминать и применять правила. Это развивающая игра, творческий диктант, сопоставление правил, использование схем, составление плана, установление сходства или различия, приём рассуждения, приём словесной наглядности. В статье приводятся примеры использования каждого приёма (Мищенко, 2010).

Методисты Т.А. Талапова и И.Н. Серегина пишут о возможностях формирования орфографического навыка при помощи исследовательских заданий. Ссылаясь на Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, в котором подчеркивается, что важно учить детей использовать свой опыт, знания, умения и качества личности для решения конкретных проблем, формировать научную картину мира, Т.А. Талапова и И.Н. Серегина разработали систему исследовательских заданий для учащихся начальной школы. Приведем некоторые примеры подобных заданий:

- Определи, на какой признак предмета указывают названия (*валежник, горчичник, леденец, молотки* др.).

- Определи, почему эти предметы так названы (*животные: дикобраз, лягушка, медведь, пещец*); *птицы (канарейка, малиновка, синица)*; *растения: лебеда, лиственница, одуванчик*).
- Найди «четвёртое лишнее» слово (*краснота, забота, правота, слепота*).
- Сколько в словах приставок? Докажи (*преподнести, недоест, препротивный, небезуспешный*).

Т.А. Талапова и И.Н. Серегина считают, что использование исследовательских заданий на уроках русского языка преследует несколько целей: повышение интереса к предмету; овладение практическими навыками работы с учебником; овладение умениями работать с различными словарями, справочниками, энциклопедиями; воспитание ответственного отношения к информации с учётом правовых и этических аспектов её распространения; формирование избирательного отношения к полученной информации и, конечно же, повышение уровня орфографической грамотности ученика (Талапова, 2015).

Таким образом, анализ методического опыта по проблеме исследования показывает, что формирование орфографических навыков - сложный и длительный процесс, поэтому и в школьном курсе русского языка, и в методической литературе орфографической грамотности отводится значительное место.

2.2. Содержание экспериментально-методической работы по проблеме исследования

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе 4 класса МОУ «СОШ № 27» г. Белгорода Белгородской области. В классе обучается 20 детей. Класс занимается по программе и учебникам Т.Г. Рамзаевой (УМК «Ритм»).

Организуя исследовательскую работу, мы исходили из предположения, что формирование орфографического навыка будет эффективным, если в процессе орфографической работы учитель будет использовать методы и приемы эйдетики. С целью проверки этого предположения с октября 2018 г. по апрель 2019 г. была организована опытно-экспериментальная работа.

На этапе констатирующего эксперимента нами ставилась цель - выявить

исходный уровень сформированности орфографического навыка младших школьников. На данном этапе мы использовали традиционные формы проверки сформированности орфографического навыка, к которым относится словарный диктант, контрольный диктант и контрольное списывание по основным орфограммам, изученным младшими школьниками ранее: «Правописание безударных гласных в корне, проверяемых ударением», «Правописание проверяемых парных согласных в середине и конце слова», «Правописание проверяемых непроносимых согласных», «Правописание слов с непроверяемыми гласными и согласными звуками».

В качестве критериев были применены нормативы отметок. В соответствии с оценками были определены уровни сформированности орфографического навыка. Уровни определялись следующим образом:

- оценка «отлично» - высокий уровень сформированности орфографического навыка. Оценка «отлично» выставляется в том случае, если в работе нет ошибок.
- оценка «хорошо» - средний уровень сформированности орфографического навыка. Эта оценка выставлялась за работы, в которых было допущено 1–2 ошибки;
- оценка «удовлетворительно» - уровень ниже среднего. Этот уровень был определен у тех учеников, которые допустили 3 -5 ошибок в письменных работах;
- оценка «неудовлетворительно» - низкий уровень сформированности орфографического навыка. Эта оценка выставлялась за работы, в которых было допущено более 5 ошибок.

Так как учащиеся выполняли на констатирующем этапе три работы, то оценка выставлялась как среднее арифметическое. Были получены следующие результаты. Высокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у четырех детей (20%), средний уровень – у шестерых учащихся (30 %), уровень ниже среднего был выявлен трех учеников (15 %), а низкий уровень продемонстрировали семеро учеников экспериментального класса

(35%). Средний показатель качества выполнения работ составил 55%, что говорит о возможности повышения уровня орфографических умений у младших школьников. При подсчете процента качества мы учитывали только оценки «отлично» и «хорошо».

Проведя анализ словарного диктанта, контрольного диктанта и контрольного списывания, мы убедились в необходимости дополнительной работы по формированию орфографического навыка в экспериментальном классе. Для этого были разработаны и подобраны методы и приемы эйдетики, которые применяли на формирующем этапе эксперимента. Таким образом, определилась проблема: как рационализировать приемы кодирования и хранения информации, чтобы дать возможность ребёнку всегда иметь в памяти опору, по которой он быстро вспомнит правило, способ проверки или правильное написание трудно запоминаемого слова или орфографического правила.

Следующий этап нашей работы – формирующий эксперимент, в ходе которого мы создавали условия, содействующих повышению орфографической грамотности младших школьников на основе использования в учебном процессе эйдетики. В процессе опытного обучения использовались различных приемов и методы эйдетики для совершенствования орфографических навыков учащихся.

Цель обучающего эксперимента -обеспечение положительной динамики формирования прочного орфографического навыка на основе использования приемови методов эйдетики для наиболее эффективного запоминания и хранения информации о написаниях слов и орфографических правилах.

В ходе формирующего этапа решались следующие задачи:

- 1) организация учебного процесса на уроках русского языка на основе использования приемов эйдетики;
- 2) совершенствование орфографического навыка учащихся с помощью различных приемов эйдетики, направленных на эффективное запоминание изучаемого материала;
- 3) создание условий для самостоятельного творческого поиска учащими-

ся графических и фонетических ассоциаций для запоминания словарных и трудно проверяемых слов.

Приведем описание формирующего эксперимента, в процессе которого мы предлагали учащимся в процессе формирования орфографического навыка запоминать написание слов с помощью различных методов и приемов эйдетики. Суть этого метода в том, чтобы с помощью рисунка-ассоциограммы, слова-подсказки или мини-сказки придумать такой образ, чтобы трудное в написании слово легко вспоминалось, и дети были уверены, какую именно букву в нем надо писать. Имея придуманную ими же опору, дети ошибок в таких словах в последствии не делают. Со временем навык сокращается и запоминаемое слово легко вспоминается уже без придуманного образа. Поэтому важным является применение эйдетики при первом знакомстве со словарным словом.

Например, при изучении словарного слова *собака* мы использовали рисунок и сказку.

Учитель: Дети, посмотрите на этот рисунок. Здесь написано крупными буквами слово *собака*, только вот вместо буквы «о» нарисована сама собака, свернувшаяся калачиком, похожим на букву о. Послушайте такую коротенькую сказку. «Жила-была собака, она любила много спать, поэтому её прозвали Соня». Запомните: собака Соня, поэтому надо писать *собака*.



The image shows the word 'собака Соня' written in a stylized, hand-drawn font. The word 'собака' is in blue, and 'Соня' is in red. The letter 'о' in 'собака' is replaced by a drawing of a dog curled up into a ball, resembling the shape of the letter 'о'.

На следующих уроках учащиеся вспоминают эту сказку и правильно пишут слово *собака*. Таким образом, ученики постепенно знакомятся с удобными эйдетическими приемами для наиболее эффективного запоминания и хранения информации.

Далее, когда в ходе эксперимента изучалось очередное словарное слово с безударным гласным в корне, к которому нельзя подобрать проверочное слово, мы напоминали детям о том, что на помощь может прийти рисунок и сказка.

Как известно, по мнению психологов, информация, подкреплённая эмоциями, фиксируется в памяти лучше. При поиске слов-подсказок на уроке воз-

никают разнообразные и сильные эмоции. Играя, дети привыкают внимательно вглядываться в каждое слово, рассматривая его с разных сторон. Например, когда мы предложили младшим школьникам запомнить написание слова *заяц*, придумав к этому слову рисунки, у них появилось много интересных идей. Так, ученики сразу увидели, что буква *я* похожа на зайца, если ей пририсовать ушки, носик, глазки и хвостик. Другие школьники придумали мини-сказку: «Жил-был заяц-хваста. Он очень любил хвастаться и всегда говорил: «Я - самый храбрый, я - самый быстрый, я - самый умный! Я, я, я...». А мы предложили детям ребус *Яц* (за буквой *я* спряталась буква *ц*).

Применение методов эйдетики для кодирования и хранения информации по запоминанию словарных слов на уроках русского языка убедило нас, что они способствуют повышению грамотности.

В процессе экспериментальной работы у младших школьников появилась самостоятельная потребность придумать образ для запоминания написания трудного слова. И даже если этот образ оказывался неправильным, опираясь на него, мы подводили учеников к правильному выводу. Например, при обращении к слову *пассажир*, ученики сразу выделили слово *жир*. В этом случае возникает проблемная ситуация: что именно в этом слове надо запоминать. Мы подвели детей к выводу, что *и* здесь не опасное место, а вот сочетание *асса* надо запомнить. Затем постепенно дети приходят к составлению мини-сказки: *пассажир перед поездкой берёт билет в кассе*. На дом дети получают задание составить ребус для этого слова. Приведем один из них:

К

ПАССАЖИР

Таким образом, младшие школьники получили подсказку, опору, на которую они могут опереться при запоминании написания слова *пассажир*.

Подсказки-образы для сложных слов должны быть яркими, запоминающимися, смешным, даже несуразным, например, *салют из сала*. В процессе экспериментальной работы мы учили детей составлять рисунки-ассоциограммы к словарным словам, следуя определенному алгоритму, который мы составили

вместе с детьми. Данный алгоритм приводится ниже:

1. Подобрать к слову созвучное слово, где проверяемая буква стоит в сильной (чёткослышимой) позиции и сочинить мини-сказку к придуманному образу.

2. Если это невозможно, то, используя схожесть данной буквы с каким-нибудь предметом, придумать яркий рисунок – ассоциограмму и сочинить мини-сказку к придуманному образу.

Можно одновременно использовать пункт 1 и пункт 2, опираясь на зрительную и слуховую память. Кроме всего прочего, у детей вырабатывается большое внимание к слову, его структуре, составу, этимологии. Дети видят слово с разных сторон. Они учатся думать, рассуждать, дискутировать над словом. Но могут встречаться и ошибки при подборе слов-подсказок, дети могут путать слова-подсказки и проверочные слова, например, думая, что белая и береза – это родственные слова. Но учитель поясняет ученикам (и делать это надо терпеливо, много раз, пока дети не перестают путать), что слово-подсказка это неродственное слово, а просто подходящее к данному слову слово-образ. При умелом направлении мыслительного процесса у детей все недоразумения легко устраняются, а в споре рождается истина.

Следует подчеркнуть, что данная методика ни в коем случае не заменяет изучение орфограмм, состава слова, его этимологию. Наоборот, эйдетика подкрепляет эти знания, в то же время дает возможность младшим школьникам поиграть со словом, активизировать мыслительную и творческую деятельность.

Мы выделили несколько групп приемов и методов запоминания трудных слов, основанных на эйдетике, которые приведем ниже:

1. Фонетические ассоциации (по схожести звучания). Суть в удачном подборе созвучных ассоциаций к запоминаемому слову. Может сопровождаться ярким рисунком, подкрепляющим образ.

Багаж – носильщик на вокзале говорит: «Ага, тяжелый багаж!»

Базар – бабы на базаре.

Береза – белая береза

Билет – автобус сигналил: «*Би-би*, купи билет!»

Герой – *Гена* – *герой* (или *Угероя герб* на щите)

Деревня – *дед* в деревне

Ракета – в *ракете рак*

Соловей - *соловей* поет *соло*

Трамвай - трамвай съело чудовище – *ам!*

2. Графические ассоциации (по схожести изображения). Суть данного метода в том, чтобы увидеть сходство формы буквы и предмета. Ученики сами должны делать рисунки, можно прямо в тетради на уроке или в индивидуальных словариках.

3. Состав слова. В этом случае записывание слова основывается на морфемном составе слова.

Автобус, автомобиль – приставка *авто-*

Агроном – приставка *агро-*

Понедельник – приставки *по-* и *не-*

4. Разъяснение лексического смысла слова, углубление в этимологию слова.

Аптека – там продает лекарства Айболит.

Погода – погоду наблюдают по годам

Спасибо – значит спаси /спас/ тебя Бог!

Библиотека – библия.

Сегодня – сего дня.

Урожай – земля рождает урожай.

5. Подкрепление слов, которые трудно проверить. Суть этого метода в том, что подкрепить словами-подсказками те слова, которые можно проверить родственными словами. Но в силу различных обстоятельств дети затрудняются в подборе таких проверочных слов. Например, слова *катиться* подкрепляем словом-подсказкой *Катя*, для чего сочиняем подсказку-фразу: *Катя катит мяч*.

6. Как звучат слова в других языках.

Арбуз – арбуз (укр.)

Морковь – морква (укр.)

Вчера – вчѐра (укр.)

Металлический – металл (англ.)

Москва – Москоу (англ.)

Портрет – портрит (англ.)

6. Составление ребусов.

Восемь – во7

Заяц - Яц (за буквой я буква ц)

7. Запоминание условных фраз. Рифмовки.

И опасно и ужасно букву «т» писать напрасно - апоминаются слова, в которых не пишется буква «т».

-Если буква гласного вызвала сомнение,

Звук её немедленно ставь под ударение!

-Честный – честь! А грустный – грусть!

Буква «т» пусть будет? Пусть!

-Как окончанье глагола узнать?

Начальную форму глаголу придать!

Если –ить в конце услышишь,

-И, -ат, -ят в глаголе пишешь.

Не на –ить – запомни тут:

В окончанье -е, -ут, -ют.

Как видим, методы эйдетики можно использовать при изучении различных орфограмм, изучаемых в начальной школе.

При помощи методов эйдетики мы также организовывали работу над ошибками. Так, например, обучая детей как правильно работать над ошибками, мы вспомнили с детьми, как надо проверять слова с безударным гласным в корне, который можно проверить. «Надо написать слово, выделив в нём букву, обозначающую безударный гласный звук зелёной пастой и через тире написать проверочное слово: плясать – пляска, плескаться – плеск, ходить – ходит.

Если звук проверить нельзя, то вспомни слово-подсказку и напиши его в скобках. Опасное место тоже выдели зелёным.

Инженер (Женя инженер), женщина (варит щи), облако (на облаке лак).

Если к слову трудно подобрать проверочное слово, и оно подкрепляется каким-то придуманным нами образом, то можно написать и проверочное слово, и подсказку или что-то одно».

Кататься - катится или (Катя катит).

Таким образом, запоминание словарных слов методом графических ассоциаций и методом фонетических ассоциаций превращает уроки в увлекательную игру. Результатом такой работы является практически 100% запоминание словарных слов, что даёт учение без принуждения.

При проведении формирующего эксперимента мы выработали определенный алгоритм педагогических действий, который мы использовали для обучения детей рациональным способам кодирования и хранения учебной информации. Опишем далее последовательность алгоритма.

1. Каждый замеченный (найденный) учениками на уроке приём проверки слов записывается на специальной доске (в черновом варианте).

2. На каждом следующем уроке черновой вариант дополняется или исправляется, то есть совершенствуется.

3. По мере возможности к способам проверки придумываются стихи-рифмовки, символы, знаки, образы, картинки или другие виды кодирования информации.

4. К непроверяемым или труднопроверяемым словам тут же на уроке (или как домашнее задание) придумывается картинка-образ (ассоциограмма), используя основные методы эйдетики и мнемотехники (графический и фонетический).

5. На последнем (обобщающем) уроке по этой теме перед контрольной или самостоятельной работой алгоритм проверки слов обобщается, сводится к одному цельному образу-картинке, записывается детьми в качестве памятки (или распечатывается учителем).

6. Данный алгоритм вывешивается в классе в увеличенном виде. По мере надобности дети или учитель обращаются к ней на последующих уроках русского языка. Алгоритм может использоваться дальше при повторении тех или иных слов или орфографических правил.

Следует подчеркнуть, что использование методов эйдетики способствует формированию не только орфографического навыка учащихся. Применение эйдетики также способствует развитию у младших школьников познавательных универсальных учебных действий, поскольку в процессе работы младшие школьники учатся:

- 1) вербализировать результатов самостоятельных наблюдений;
- 2) использовать приёмы, графического изображения итогов наблюдения;
- 3) собирать и систематизировать модельных памятки-опоры; использовать особенности памяти для наиболее эффективного запоминания и хранения нужной информации.

Следует подчеркнуть, что эти умения и навыки могут применяться детьми при изучении других учебных предметов и при дальнейшем обучении.

Для проверки эффективности использования методов и приемов эйдетики в процессе формирования орфографического навыка был проведен контрольный эксперимент. На контрольном этапе также использовался словарный диктант, контрольный диктант и контрольное списывание. Проанализировав результаты этих работ, мы выявили изменения в сформированности орфографического навыка у учащихся экспериментального класса после использования на уроках методов и приемов эйдетики. Результаты письменных работ показывают, что средний показатель качества выполнения работ на контрольном этапе составил 75%. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у шестерых учеников (30%), средний уровень мы отметили у восьмерых детей (40%), уровень ниже среднего был отмечен у четырех детей (20%), а низкий уровень мы выявили у двух учащихся (10%).

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Уровни сформированности орфографического навыка учеников экспериментального класса (констатирующий и контрольный срез)

Уровень сформированности орфографического навыка	Процент обладателей	
	Констатирующий срез	Контрольный срез
Высокий	20 %	30 %
Средний	30 %	40 %
Ниже среднего	15 %	20 %
Низкий	35 %	10 %

Таким образом, можно утверждать, что наша гипотеза подтвердилась и приемы эйдетики оказывают положительное воздействие на формирование орфографического навыка учащихся. Работая над проблемой исследования, мы убедились, что использование особенностей образного мышления и удобных эйдетических приёмов для наиболее эффективного запоминания и хранения информации повышают орфографическую грамотность учащихся.

Выводы по второй главе

В методической литературе описаны различные пути формирования навыков правописания. Анализ методической и психолого-педагогической литературы позволил определить ряд линий исследования данной проблемы. Ведущим направлением являются исследования, посвященные проблеме развития орфографической зоркости младших школьников (Н.Н. Аалгазина, В.В. Бабайцева, Л.А. Фролова, Л.В. Трубайчук, И.А. Кулиш, Л.А. Фроловой и др.). Значительное место занимают исследования, посвященные проблемам организации словарно-орфографической работы на уроках русского языка (Н.Н. Китаев, Н.С. Рождественский, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов и др.). Пристальное внимание в методической литературе уделяется проблеме изучения в начальной школе слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями. (Л.В. Савельева, О.С. Евдокимова, В.М. Шавлиева В.В. Ераткина, Н.К. Беседина, В.П. Канакина и др.).

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе 4 класса. Цель констатирующего эксперимента - выявить исходный уровень сформированности орфографического навыка младших школьников, для чего были применены словарный диктант, контрольный диктант и контрольное списывание. В качестве критериев были применены нормативы отметок. В соответствии с оценками были определены уровни сформированности орфографического навыка. На констатирующем этапе высокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у четырех детей (20%), средний уровень – у шестерых учащихся (30 %), уровень ниже среднего был выявлен трех учеников (15 %), а низкий уровень продемонстрировали семерых учеников экспериментального класса (35%). Средний показатель качества выполнения работ составил 55 %.

В ходе формирующего эксперимента использовались различные приемы и методы эйдетики для совершенствования орфографических навыков учащихся. Цель этого этапа - обеспечение положительной динамики формирования прочного орфографического навыка на основе использования приемов эйдетики для наиболее эффективного запоминания и хранения информации. Задачи формирующего эксперимента: 1) организация учебного процесса на уроках русского языка на основе использования приемов эйдетики; 2) совершенствование орфографического навыка учащихся с помощью различных приемов эйдетики, направленных на эффективное запоминание изучаемого материала; 3) создание условий для самостоятельного творческого поиска учащимися графических и фонетических ассоциаций для запоминания словарных и трудно проверяемых слов.

В ходе формирующего эксперимента мы предлагали младшим школьникам запоминать написание слов с помощью различных методов и приемов эйдетики. Суть этого метода в том, чтобы с помощью рисунка-ассоциограммы, слова-подсказки или мини-сказки придумать такой образ, чтобы трудное в написании слово легко вспоминалось, и дети были уверены, какую именно букву в нем надо писать.

Нами использовалось несколько групп приемов и методов запоминания трудных слов, основанных на эйдетике: фонетические ассоциации (по схожести звучания); графические ассоциации (по схожести изображения); состав слова; разъяснение лексического смысла слова, углубление в этимологию слова; подкрепление слов, которые трудно проверить; как звучат слова в других языках; запоминание условных фраз. Рифмовки. Методы эйдетики можно использовать при изучении различных орфограмм, изучаемых в начальной школе.

При проведении формирующего эксперимента мы использовали определенный алгоритм педагогических действий, который применялся для обучения детей рациональным способам кодирования и хранения учебной информации.

Заключительный этап работы – контрольный эксперимент, результаты, которого показали изменения в сформированности орфографического навыка у учащихся экспериментального класса после использования на уроках методов и приемов эйдетики. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у шестерых учеников (30%), средний уровень мы отметили у восьмерых детей (40%), уровень ниже среднего был отмечен у четырех детей (20%), а низкий уровень - у двух учащихся (10%). Следовательно, гипотеза подтвердилась, и методы и приемы эйдетики оказывают положительное воздействие на формирование орфографического навыка учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важнейший раздел курса русского языка в начальной школе – орфография, изучение которого направлено на формирование орфографического навыка учащихся. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит будущее обучение ребенка в средней школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме. При этом проблема формирования орфографической грамотности младших школьников остается нерешенной в силу разных причин: трудности самой орфографии, разрозненности изучаемых правил, отсутствия мотивации к орфографической деятельности, невнимания учащихся к слову, к родной речи. И поэтому одна из основных задач современной методики преподавания орфографии заключается в постоянной модернизации методов и приемов обучения с целью повышения уровня грамотности школьников.

Мы в своем исследовании обратились к проблеме формирования орфографического навыка младших школьников в процессе использования методов и приемов эйдетики. Эйдетика - одно из направлений психологической науки, которое в настоящее время находит свое практическое применение в разных сферах жизнедеятельности человека. Эйдетика - это творческое запоминание. Эйдетика как методика опирается на законы познания, поскольку издавна люди запоминали образами. В начальной школе у детей преобладает образная память. Эта психическая особенность может быть использована для запоминания правописания трудных слов, орфографических правил и определений.

Использование методов эйдетики способствует интенсификации учебного процесса, так как в процессе обучения используются особенности детской памяти для наиболее эффективного запоминания и хранения нужной информации, и поэтому учебный материал запоминается скоро, точно, прочно.

Анализ методической литературы показал, что формирование орфографического навыка – важная и неотъемлемая часть работы по обучению учащихся орфографии. В методической литературе описаны различные пути формирования навыков правописания. Важным направлением методических иссле-

дование является изучение возможностей развития орфографической зоркости младших школьников (Н.Н. Алгазина, В.В. Бабайцева, Л.А. Фролова, Л.В. Трубайчук и др.). Также актуальным представляется описание путей организации словарно-орфографической работы в процессе языкового образования (М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов, Л.Ю. Комиссарова, Н.И. Демидова и многие другие). Серьезное внимание уделяется проблеме изучения в начальной школе слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями (Л.В. Савельева, О.С. Евдокимова, В.М. Шавлиева В.В. Ераткина, Н.К. Беседина, В.П. Канакина и др.).

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе 4 класса МОУ СОШ ??? Белгородской области. Цель констатирующего эксперимента - выявить исходный уровень сформированности орфографического навыка младших школьников, для чего были применены словарный диктант, контрольный диктант и контрольное списывание. В качестве критериев были использованы нормативы отметок, в соответствии с которыми определялись уровни сформированности орфографического навыка: высокий, средний, ниже среднего и низкий. На констатирующем этапе высокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у четырех детей (20%), средний уровень – у шестерых учащихся (30 %), уровень ниже среднего был выявлен трех учеников (15 %), а низкий уровень продемонстрировали семерых учеников экспериментального класса (35%). Средний показатель качества выполнения работ составил 55 %.

В ходе формирующего эксперимента использовались различные приемы и методы эйдетики для совершенствования орфографического навыка учеников экспериментального класса. Цель этого этапа - обеспечение положительной динамики формирования прочного орфографического навыка на основе использования приемов эйдетики для наиболее эффективного запоминания и хранения информации. На этом этапе мы ставили следующие задачи: 1) организация учебного процесса на уроках русского языка на основе использования приемов эйдетики; 2) совершенствование орфографического навыка учащихся с помо-

щью различных приемов эйдетики, направленных на эффективное запоминание изучаемого материала; 3) создание условий для самостоятельного творческого поиска учащимися графических и фонетических ассоциаций для запоминания словарных и трудно проверяемых слов.

В ходе формирующего эксперимента мы предлагали младшими школьникам запоминать написание слов с помощью различных методов и приемов эйдетики, суть которых в том, чтобы с помощью рисунка-ассоциограммы, слова-подсказки или мини-сказки придумать такой образ, чтобы трудное в написании слово легко вспоминалось, и дети были уверены, какую именно букву в нем надо писать.

Нами использовалось несколько групп приемов и методов запоминания трудных слов, основанных на эйдетике: фонетические ассоциации (по схожести звучания); графические ассоциации (по схожести изображения); состав слова; разъяснение лексического смысла слова, углубление в этимологию слова; подкрепление слов, которые трудно проверить; как звучат слова в других языках; запоминание условных фраз, рифмовки. Проведенная работа показала, что методы эйдетики можно использовать при изучении различных орфограмм, изучаемых в начальной школе.

При проведении формирующего эксперимента мы использовали определенный алгоритм педагогических действий, который применялся для обучения детей рациональным способам кодирования и хранения учебной информации. Мы убедились, что методы и приемы эйдетики могут найти разнообразное применение на уроках русского языка. Исходя из содержания программного материала, учитель продумывает применение тех или иных приёмов и методов эйдетики, определяет их целесообразность и место в структуре урока. Эйдетика подкрепляет ими классические методики обучения грамотному письму.

Заключительный этап работы – контрольный эксперимент, результаты, которого продемонстрировали изменения в сформированности орфографического навыка у учащихся экспериментального класса после использования на уроках методов и приемов эйдетики. На контрольном этапе эксперимента вы-

сокий уровень сформированности орфографического навыка был выявлен у шестерых учеников (30%), средний уровень мы отметили у восьмерых детей (40%), уровень ниже среднего был отмечен у четырех детей (20%), а низкий уровень - у двух учащихся (10%). Следовательно, гипотеза подтвердилась, и приемы эйдетики оказывают положительное воздействие на формирование орфографического навыка учащихся.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Работу по формированию орфографического навыка необходимо вести систематично, и последовательно. В работе по формированию орфографического навыка можно использовать как традиционные методы и приемы, так и нетрадиционные, в частности – методы и приемы эйдетики. Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы подтвердили выдвинутую в начале исследования гипотезу о том, использование методов и приемов эйдетики повысит орфографическую грамотность учащихся и будет способствовать успешному формированию орфографического навыка при соблюдении следующих условий: использовании различных приемов и методов запоминания слов, основанных на эйдетике; учащиеся будут самостоятельно подбирать слова-подсказки и ассоциации к «трудным» словам; методы и приемы эйдетики будут использоваться на разных этапах урока русского языка (объяснении нового материала, повторении, при работе над ошибками). Таким образом, цель работы достигнута, и задачи 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. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 368 с.
6. Белоус Е.Н. Развитие фонематического слуха как фактора орфографического навыка / Е.Н. Белоус // Начальная школа. – 2010. – №10 – С. 30 – 34.
7. Белоус Е.Н. Развитие фонематического слуха как фактора орфографического навыка / Е.Н. Белоус // Начальная школа. – 2010. – №10 – С. 30 – 34.
8. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости (Работа со слабоуспевающими учениками) / Е.В. Бельдина // Начальная школа. – 2004 – №3. – С. 35 – 38.
9. Бехтерев А.В. Особенности вербальной интерпретации школьниками образной и словесной информации / А.В. Бехтерев. – Л.: ЛГПИ, 1990. – 126 С.
10. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии / Д.Н. Богоявленский // Русский язык в школе. - 1976. - №4. – С. 12-16.
11. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. - М.: Просвещение, 1966. – 308 с.
12. Варгина Т.П. Пусть ученик полюбит слово // Начальная школа. - 2001. - №7.- С. 61-66.

13. Винокурова Н.В. Орфографические упражнения для младших школьников / Н.В Винокурова // Начальная школа. - 2010. - №6.- С. 29-33.
14. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский. - Собрание соч.: В 6 т./ Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
15. Гадустова Е.В. Использование информационных технологий при обучении орфографии / Е.В. Гадустова // Начальная школа. - 2009.- №9. – С. 33-36.
16. Гайсина Р.С. Моделируя – познаем мир / Р.С. Гайсина // Начальная школа. - 2006. – № 9. – С. 67 - 71.
17. Галунчикова Е.Н. Развитие орфографических навыков обучающихся / Е.Н. Галунчикова // Управление начальной школой. – 2010. -№7. - С. 88 - 50.
18. 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.
19. Гафитулин М. Слово о словарном слове / М. Гафитулин, Т. Попова // Начальная школа. – 1997. - № 1. – С. 32-33.
20. Гвоздев А.Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А.Н. Гвоздев. - М. Наука, 1961. – 215 с.
21. Демидова Н.И. Теория и практика обучения русскому языку: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Демидова, Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 320 с.
22. Евдокимова О.С. Безударные гласные и способы их проверки / О.С. Евдокимова // Начальная школа. - 2008. - № 6. - С. 20 - 26.
23. Жедек П.С. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии / П.С. Жедек, В.В. Репкин // Обучение орфографии в восьмилетней школе. - М.: Просвещение, 1974. – С. 16 – 44.
24. Жедек П.С. Методика обучения письму / П.С. Жедек// Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соло-

- вейчик. - М., 1993. – С. 102 – 170.
- 25.Золотых Н.А. Приемы и формы работы над словарным словом на уроках русского языка / Н.А. Золотых // Начальная школа. – 2001. - № 3. - С. 9-16.
- 26.Иванов П.П. Методика правописания безударных гласных в начальной и средней школе / П.П. Иванов. – М., 1965. – 180 с.
- 27.Иванова В.Ф. Современная русская орфография: учебное пособие / В.Ф. Иванова. - М.: Просвещение, 1991. – 231 с.
- 28.Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах: пособие для учителя / В.П. Канакина. - М., 1991. – 112. с.
- 29.Кашина О. Безударные гласные в корне слов. / О. Кашина // Начальная школа. – 2011. - № 10. - С. 21 - 24.
- 30.Китаев Н.Н. Изучение правописания слов с непроверяемыми и трудно-проверяемыми орфограммами / Н.Н. Китаев. – М., 1969. – 171 с.
- 31.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.
- 32.Корниенко Т. Непроверяемые написания / Т. Корниенко // Начальная школа. - 2010. - 13. - С. 17 - 20.
- 33.Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах / М.Р. Львов // Начальная школа. – 1985. – №1 – С. 48-53.
- 34.Львов М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
- 35.Львов М.Р. Словарь – справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов.- М.: Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 1999. - 145с.
- 36.Львов М.Р. Правописание в начальных классах: методические указания ко всем темам программ по русскому языку / М.Р. Львов. - Тула, 2001. -

256 с.

37. Матюгин И.Ю. 126 эффективных упражнений по развитию вашей памяти / И.Ю. Матюгин. - М.: Эйдос, 1993. – 320 с.
38. Матюгин И.Ю. Как запоминать слова / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чекаберия, И.К. Рыбникова, Т.Б. Слоненко. - М.: Сталкер, 1997. – 280 с.
39. Матюгин И.Ю. Как развивать внимание / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чекаберия, И.К. Рыбникова, Т.Б. Слоненко. - М.: Сталкер, 1997. - 280 с.
40. Матюгин И.Ю. Магия памяти / И.Ю. Матюгин. - М.: Сталкер: 1998. - 123 с.
41. Матюгин И.Ю. Школа эйдетики / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чекаберия, И.К. Рыбникова, Т.Б. Слоненко, Т.Н. Мазина. - М.: Эйдос, 1995. -472 с.
42. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - 7-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 264 с.
43. Мишина А.П. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / А.П. Мишина. - 2007. - № 8. - С. 26-31.
44. Мищенко О.А. Учим младших школьников применять правила русского языка с позиции деятельностного подхода / О.А. Мищенко // Начальная школа плюс До и После – 2010. - № 2 – С. 54-57.
45. Одегова В.Ф. Развитие орфографической зоркости / В.Ф. Одегова // Начальная школа. - 1989. - №6. - С. 20 - 23.
46. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: книга для учителя / М.М. Разумовская. - М.: Просвещение, 1992. – 192 с.
47. Рамзаева Т.Г. Русский язык: книга для учителя / Т.Г. Рамзаева. М.: Дрофа, 2002. – 256 с.
48. Репкин В.В. Развивающее обучение русскому языку и проблема орфографической грамотности/ В. В. Репкин // Начальная школа. - 1999. - №7. - С. 35 - 48.
49. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного

- действия / В.В. Репкин// Вопросы психологии. - 1960. - №2. - С. 23-29.
- 50.Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н.С. Рождественский. – М.: Академия, 2014. – 304 с.
- 51.Савельева Л.В. Методика обучения орфографии в трактовке Т.Г. Рамзаевой: основные идеи и направления их развития / Л.В. Савельева // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2018.: сборник научных статей по итогам Всероссийской научной конференции. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – С. 59-65.
- 52.Савельева Л.В. Обучение орфографии как процесс реализации познавательного потенциала младших школьников / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2018. – № 11. – С. 30-37.
- 53.Савельева Л.В. Система изучения непроверяемых написаний в начальной школе: пособие для учителя / Л.В. Савельева. - СПб., 2001. – 165 с.
- 54.Савельева Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2002. - №7. - С. 39-46.
- 55.Савельева Л.В. Учет опознавательных признаков орфограмм в процессе их изучения / Л.В. Савельева // Начальная школа. - 1999. - №12. - С. 50 - 55.
- 56.Савинова З.В. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.В. Савинова // Начальная школа. - 1996. - №1. - С. 22 - 27.
- 57.Селезнева М.С. Работа по развитию орфографической зоркости / М.С. Селезнева // Начальная школа. - 1996. - №1. - С. 31 - 33.
- 58.СоколоваТ.Е. Кодирование и хранение информации: специфика начальной школы / Т.Е.Соколова. - Самара: Учебная литература, 2008. – 121 с.
- 59.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.
- 60.Трубайчук Л.В. Применение информационных технологий на уроках рус-

- ского 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.
61. Ушаков М.В. Изучение слов, не проверяемых правилами / М.В. Ушаков. – М., 1960. – 154 с.
62. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. – М.: Магазая, 2000. – 231 с.
63. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: с изм. и доп. на 2016/ Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 86 с.
64. Фролова Л.А. Использование дидактических игр при обучении орфографии / Л.А. Фролова, Е.А. Котельникова // Начальная школа.- 2009. - №10. - С. 32-39.
65. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. – 2001. - № 5. - С. 41-47.
66. Христовова Г.М. Изучение слов с непроверяемыми написаниями в начальных классах / Г.М. Христовова // Начальная школа. – 2005. - № 7. - С. 118-120.
67. Цуканова В.С. Развивающие занятия по моделированию в начальной школе / В.С. Цуканова. – Ростов н/ Дону: «Феникс», 2003. - 80 с.
68. Шавалеева В.М. Учимся решать главные орфографические задачи в корне слова / В.М. Шавлиева // Начальная школа. - 2010. - №3. - С. 29 - 30.
69. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1979. – 134с.
70. Шрагина Л.И. Логика воображения / Шрагина Л.И. - М.: Народное образование, 2001. – 201 с.
71. Яшенкова С.Н. Как я работаю со словарными словами / С.Н. Яшенкова // Начальная школа. - 2001. - № 9. - С. 109-111.