

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(НИУ «БелГУ»)

**Формирование орфографической компетенции младших школьников
(на материале правил правописания суффиксов имен существительных)**

Выпускная квалификационная работа студентки
заочного отделения 5 курса группы 02021451
Замулиной Алины Александровны

Научный руководитель:
з/каф., доцент Яковлева Т.В.

**Белгород
2019**

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Глава 1. Теоретические основы формирования орфографической компетенции младших школьников	7
1.1. Теория орфографии как научная база школьного курса	7
1.2. Орфографическая компетенция и условия ее формирования	12
Глава 2 Содержание работы по формированию орфографических компетенции	18
2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы	20
2.2. Опыт работы учителей и методистов по изучению орфографии	24
2.3. Экспериментально-методическая работа	28
Заключение	31
Библиографический список	32

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость формирования орфографической компетенции учащихся актуальна всегда: будь то обучение по традиционным подходам или обучение по новым стандартам. В любом случае, грамотное письмо и грамотная речь - это основные показатели качества знаний по русскому языку. Задача школьных учителей состоит не только в том, чтобы отработать с будущими выпускниками типовые задания ЕГЭ. Мы должны выпустить в жизнь грамотного человека, который сможет свободно общаться в социуме, умело используя устную и письменную речь.

Орфограммы, связанные с написанием суффиксов имен существительных, входят в число наиболее трудных для освоения учащимися начальной школы. Число существительных с суффиксами –онк, -чик, -щик, -тель и др. велико, но не по всем программам для начальной школы предусматривается их изучение. Сложность данных орфограмм заключается и в том, что учащиеся не всегда правильно видят морфемную структуру слова и не знают, в какой же части слова следует видеть орфограмму. Базовую функцию раздела «Морфемика и словообразование» прежде всего соотносят с формированием орфографических умений и навыков, поскольку основой 80% орфографических правил, изучающихся в школе, является способность разобраться в морфемной структуре слова. «Следовательно, отработка и развитие морфемной зоркости в начальных классах, умение вычленять в слове морфемные значения и соответствующие им морфемы становятся базой для усвоения русского правописания» (Львова, 2011, 149). В самом деле, от качества работы над составом слова напрямую зависит результативность обучения орфографии в школе.

Одна из причин такого положения, что у учащихся недостаточно сформирована орфографическая компетенция, – прежде всего, неупорядоченность дидактического материала, отсутствие методических рекомендаций, на основе которых следует проводить работу над написаниями суффиксов имен существительных, бессистемность в подаче правил или вообще их игнорирование, отсутствие связи между орфограммой и словообразовательным значением какой-либо части слова, в частности, суффиксов имен существительных. Многие учителя ориентируют детей на то, что слова такого рода надо запомнить, а не применять правила.

Этим и другими фактами определяется **актуальность** выбранной темы исследования.

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в формировании у учащихся начальной школы орфографической компетенции (на материале правописания суффиксов имен существительных)

Решение этой проблемы стало **целью** исследования.

Объект исследования - орфографическая компетенция учащихся начальных классов.

Предмет исследования - процесс усвоения учащимися орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных, при обучении русскому языку в начальной школе.

Задачи исследования:

1. Провести анализ программ и учебников для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы.
2. Изучить опыт методистов и учителей-практиков по данной теме.
3. Разработать систему упражнений и заданий по формированию орфографической компетенции учащихся при изучении орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных.

Гипотеза: в своем исследовании мы исходим из предположения о том, что формирование орфографической компетенции учащихся начальных классов (на материале орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен

существительных) будет эффективным, при соблюдении ряда условий, а именно, если:

- 1) использовать специальные орфографические упражнения и задания на разных этапах урока;
- 2) применять разнообразные методы и приемы изучения орфографии.

Методы исследования:

- наблюдение;
- анализ лингвистической и методической литературы по данной теме;
- изучение передового педагогического опыта;
- изучение продуктов деятельности учащихся;
- экспериментальная работа.

Методологическую базу исследования составили работы лингвистов по орфографии, анализу основных принципов орфографии (Л.В. Щербы, А.Н. Гвоздева, А.В. Бондарко, В.Ф. Ивановой, В. В. Виноградова, М.В. Панова и др.); труды методистов по вопросам теории и практики изучения орфограмм и формирования орфографического навыка учащихся (М.Р. Львова, Н.Н. Алгазиной, М.С. Соловейчик, М.Т. Баранова, М.М. Разумовской, П.С. Жедек и др.), труды ученых по вопросам компетентностного подхода (А.В. Хуторской, Л.В. Савельева, Т.П. Оглуздина).

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во введении определены основные параметры исследования.

В первой главе рассматриваются теоретические основы формирования орфографической компетенции обучаемых, анализируются взгляды ученых по вопросам, связанным с принципами русской орфографии.

Во второй главе описывается анализ учебников по русскому языку с точки зрения рассматриваемых проблем, изучается опыт работы учителей и методистов по проблеме исследования, описывается экспериментальная работа.

Глава I. Теоретические основы формирования орфографической компетенции младших школьников

1.1. Теория русской орфографии

Для того чтобы понять, что такое орфографическая компетенция и каковы условия ее формирования, следует рассмотреть вопросы, связанные с орфографией.

Орфография – общепринятая система правил написания слов. По своему происхождению слово орфография восходит к греческим словам *ortos* – «прямой, правильный» и *grapho* – «пишу», т.е. буквально означает «правильно пишу». Одна из важнейших целей обучения русскому языку в школе состоит в формировании орфографической грамотности, «под которой понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания» (Методика преподавания русского языка в школе, 2014).

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. Идея обучения правописанию на основе осознанных учащимися закономерностей не вызывает в наше время сомнений. Эта идея нашла отражение в работах по орфографии и ее методике таких авторов, как А.Н. Гвоздев, В.Ф. Иванова, Алгазина Н.Н., Рождественский Н.С., Савельева Л.В., Ларских З.П. и др. Можно выделить несколько направлений лингводидактических исследований, занимающихся совершенствованием методики обучения орфографии в школе. В работах ученых анализируются следующие проблемы:

- учёт варианта орфограммы и их признаков применительно к конкретному

правилу (Н.Н. Алгазина, Л.С. Ломакина);

- самоконтроля при письме (М.Р. Львов, Н.С. Рождественский);
- обобщений на занятиях по орфографии (Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская);
- видов письменных работ и методики обучения орфографии при их использовании (М.Т. Баранов, Т.Г. Рамзаева и др.);
- разработка различных видов и способов обучения орфографии (Е.Г. Шатова, Ларских З.П. и др.).

Как видим, теоретическую базу методики обучения орфографии составляет теория русской орфографии, на анализе основных понятий и положений которой мы и остановимся далее.

Термин «орфография» в переводе с греческого буквально обозначает «правильное письмо». Орфографическая правильность состоит в единообразии: все пишущие должны в известном смысле писать одинаково. «Орфография – это социальное установление, ее нормы являются общеобязательными, поэтому орфографические правила утверждаются не только соответствующими научными, но и гос. органами» (Русский язык. Энциклопедия 2016, 303). Единообразное письмо необходимо для быстрого и свободного взаимопонимания при письменном общении: всякое отступление от единой нормы затрудняет понимание написанного.

Конкретные написания слов или морфем, которые необходимо проверить или запомнить называют орфограммами. Орфограмма - это такое написание слова, которое выбирается из ряда возможных и отвечает определённому орфографическому правилу. На месте орфограммы может быть допущена орфографическая ошибка.

Русская орфография состоит из пяти основных разделов: 1) передача буквами звукового (фонемного) состава слова в той его части, которая не определена графикой; 2) слитные, отдельные и полуслитные написания: по-новому, по-новому, не высокий, невысокий; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) перенос слов с одной строки на другую; 5) графические

сокращения. Каждый раздел орфографии располагает своей системой орфограмм) (Львов, 2012).

Разделы орфографии как большие группы орфографических правил характеризуются определёнными принципами, или закономерностями, лежащими в основе орфографической системы.

Главной составляющей правописания является алфавитное определение фонемного состава фразы. Данное наиболее значительная доля правописания, в ней сконцентрирована главная вес орфографических законов. Непосредственно данное пункт «напрямую сопряжен с графикой, кроме того устанавливающей взаимозависимость среди знаками и фонемами. Однако видеографика устанавливает значимости букв и в сочетаниях товарищ с ином за пределами связи с определенных, а правописание предоставляет принципы сочинения букв в определенных обещаниях и морфемах.

Помимо этого, видеографика определяет соотношение букв и фонем в мощных позициях, а сфера правописания – небольшие воззрению» (российская речь. Концепция. Исследование языковых единиц, 2016, 163).

Природу и концепцию российской правописания показывают с поддержкой её основ. «Основы правописания – наравне с видом (голосовым, слоговым либо другим) и формулой его символов – считаются один с основных свойств, определяющих эту либо другую государственную орфографию. Основы правописания устанавливают подбор сочинения в этих вариантах, в каком месте существует написание, в таком случае имеется далее, в каком месте у создающего имеется подбор обозначения, однако только один с вероятных написаний – верное» (Технология обучения российского стиля в школе, 2011, 303).

На немаловажную значимость учета основ правописания в ходе преподавания правописанию ещё показывал Н.С. Новогоний, что слагал, то что «российская правописание различается своеобычием и фактическими плюсами. В ней морфологический правило, использующий простыми важными

единицами выступления – морфемами, расширяется инструкциями о отдельном написании, используемом с целью отделения важных единиц верховного режима – текстов, а кроме того инструкциями о использовании строчных букв, разграничивающих подобные смысловые разряды, равно как личные и номинальные фамилии» (Новогодний, 1980, 28-28). В взаимосвязи с подобным качеством российской правописания Н.С. Новогодний давал огромное значение методологии «единых законов», в таком случае имеется основа, и показывал, то что овладение любого определенного принципа облегчается с целью учащегося, в случае если оно основывается в сформированное понимание о единой закономерности, возлежащей в базе конкретного большого количества индивидуальных законов и орфограмм. Учащийся в таком случае, с одной стороны, приступает понимать комплексный вид русского правописания в полном, а с иной стороны, согласно-всякому приступать к установлению написаний разных видов. «Единое принцип связывает в ряд компаний индивидуальные принципы и орфограммы, обеспечивает общим способом мышления, что рассматривается в любом прецеденте послания. В уме учащегося появляется важное синтез. В данной базе ранее проще и успешнее проходит исследование этого либо другого области правописания» (далее ведь:).

Современная методика обучения орфографии ориентируется на следующие принципы: морфологического, фонематического, традиционного, фонетического, дифференцирующий. «Принципы помогают понять смысл каждого правила, каждого способа проверки орфограмм, осмыслить каждую орфограмму как звено общей системы, как производную закономерностей языка» (Алгазина, 1995, 24).

На уроках русского языка в школе учащихся не знакомят с самими принципами, а лишь с правилами их применения, однако учителю необходимо знание принципов и умение применять их и в практике проверки, и в методике обучения этому детей.

Проблема о главном убеждении российской правописания принимается решение неопределенно резидентами () фонологической школами. Сущность

его в этом, то что звучание низкой воззрению обследуется мощной убеждением в этой ведь морфеме, подобным способом обуславливается звук, к каковой относится этот звучание, возлюбленная и классифицируется надлежащей буквой. Один и эта ведь символ означает фонему в мощной и низкой воззрению, к примеру: влага, т.к. вода; просить, таким образом равно как просит; клык, таким образом равно как болезнь. Фонематический правило исполняется в этих вариантах, если низкая точка зрения фонемы способен являться испытана мощной в этой ведь морфеме.

Фонематический правило правописания устанавливает сочинение абсолютно всех морфем фразы: накурок, имя, суффиксов, завершений. Данный правило устанавливает сочинение многих букв-орфограмм, по этой причине агенты Столичной фонологической средние учебные заведения оценивают его равно как главной правило передачи знаками фонемного состава текстов.

(Питерская) фонологическая учебное заведение в свойстве главного дает морфологический правило, сущность коего заключается в притязании унифицированного сочинения 1 и этих ведь морфем. Проблема в этом, то что с места зрения Питерской фонологической средние учебные заведения, в корне текстов влага, водяной различные известные фонемы – <a>, <o>; в конфигурациях фразы клык, зуба различные гармоничные фонемы – <п>, <б>. По этой причине сочинение одной и этой ведь литеры в данных и аналогичных вариантах агенты Санкт –Петербургской (Питерской) фонологической средние учебные заведения разъясняют морфологическим (морфематическим) принципом правописания.

Представители Столичной фонологической средние учебные заведения кроме того допускают присутствие морфологического принципа правописания. Но сфера использования данного принципа согласно-всякому расценивается резидентами Петроградской и Столичной фонологических средних учебных заведений. «С места зрения агентов Питерской фонологической средние учебные заведения, морфологический правило выражается в этом, то что с целью сбережения графического единообразия 1 и этих ведь морфем сил-

лабические чередования в послании никак не переходят: одной и этой ведь буквой классифицируется согласно мощной воззрению целый несколько позиционно чередующихся звучаний. Таким образом, я говорим бежать, бе[к], однако сочиняем бежать, кросс. Одни и эти ведь истоки переходят в послании в одинаковой мере» (Концепция. Исследование языковых единиц 2016, 166).

Принципы орфографии близки тем, что они не позволяют одни и те же морфемы передавать на письме единообразно. Однотипны у них также способы обоснования передачи на письме одних слов или словоформ написани-ем других слов или словоформ с теми же морфемами. «Однако фонематический принцип орфографии проявляет фонемный состав морфемы, а морфологический затемняет его, одинаково передавая на письме разные фонемы» (там же: 168). Близость этих принципов приводит к тому, что иногда в лингвистической литературе термин «морфологический принцип» иногда используется как синоним термина «фонетический принцип».

Анализируемые нами орфограммы, связанные с написанием суффиксов имен существительных, основываются на фонематическом принципе.

Надо отметить, что существуют разные точки относительно правописания безударных гласных, не проверяемых ударением. Есть несколько вариантов определения в них принципа написания: 1) отнести к беспроверочным морфологическим написаниям; 2) отнести к традиционным или историческим написаниям; 3) отнести сразу к двум принципам: фонематическому (морфологическому) и традиционному (историческому). В соответствии с законами логики, на наш взгляд, более последовательна вторая точка зрения: сильной позиции у слов типа *собака, сапог, футбол* и других нет, следовательно, их написание нельзя проверить, а значит, надо запомнить.

Традиционный, или исторический принцип русской орфографии заключается в том, что употребляется написание, закрепленное традицией. Этот принцип выступает в тех случаях, когда, во-первых, фонема не может быть поставлена в сильную позицию, во-вторых, когда существует чередова-

ние фонем в сильной позиции одной и той же морфемы. Например, *зарев* – *зори* – *заря*. Выбор *a* или *o* в таких словах определяется традицией.

Фонетический принцип орфографии выделяется лингвистами всех филологических школ. Его суть можно сформулировать так: как слышу, так и пишу.

Дифференцирующие написания различают омонимичные части речи; они имеют место и в аффиксах, например, приставки *пре-* и *при-*, употребление которых зависит от значения: *приклониться к земле* и *преклоняться перед искусством*. Дифференцирующее значение имеет и употребление прописной и строчной буквы: *Московская* - *московская*, *Зелёная* - *зелёная*, *лев* - *Лев*.

Выделение принципов орфографии имеет важное значение для лингводидактики, так как является одной из теоретических основ обучения орфографии в школе. По словам ученых-методистов, «осознание учащимися разных групп написаний внутри одного раздела помогает в обучении, так как непосредственно ведет к классификации правил и орфограмм, объединяя их «общими правилами» типа «Пиши, как слышишь», «Ищи проверочное слово», «Ищи этимологию или загляни в словарь» (Разумовская, 2006, 45).

Таким образом, рассмотрение вопросов, связанных с базовыми понятиями орфографии, ее принципами помогло нам определить теоретические положения, которые легли в основу нашего исследования.

Чтобы организовать и провести экспериментальную работу по формированию орфографической компетенции учащихся, следует определить, какова структура и каковы условия ее формирования, чему посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.2. Орфографическая компетенция и условия ее формирования

Лингвистическая компетенция предполагает также формирование учебно-познавательных умений и навыков. К ним относятся прежде всего опознавательные умения: опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы,

части речи и т.п., отличать одно явление от другого. Вторая группа умений – классификационные: умение делить языковые явления на группы. И третья группа – аналитические умения: производить фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический, стилистический разбор.

При этом следует отметить, что усвоение знаний о языке не является самоцелью, и поэтому лингвистическая компетенция должна обеспечивать «познавательную культуру личности школьника, развитие логического мышления, памяти, воображения учащихся, овладения навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности» (Быстрова, 2003, 37).

В структуре языковой компетенции выделяют грамматическую, лексическую, фонологическую и орфографическую. В фундаментальном исследовании Оглуздиной Т.П. «Структура языковой компетенции» (Оглуздина, 2016) предлагается следующее определение орфографической компетенции. «Орфографическая компетенция – сложное, многоаспектное понятие, которое обозначает совокупность знаний, умений и навыков, овладение которыми позволяет осуществить речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами в различных сферах деятельности, а также способствует развитию языковых способностей обучаемых» (Оглуздина, 2016, 19).

Савельева Л.В. под орфографической компетенцией понимает способность к овладению и применению правил правописания (Савельева, 2015, 65).

К настоящему моменту в области методики преподавания русской орфографии и психологии её усвоения стало аксиоматичным положение о том, что обучение правописанию, формирование орфографической компетенции – процесс сознательный, базирующийся на определённых знаниях, определённой теории, правилах, подлежащих усвоению. Это положение реализует идею единства сознания и деятельности.

В работе по орфографии «умения и навыки проявляются в выборе деть-

ми орфограмм и фиксации их в письменной речи» (Методика преподавания русского языка в школе, 2010, 153). В школе формируются следующие виды орфографических навыков:

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

В истории методики обучения детей грамотному письму по-разному решался вопрос о путях формирования орфографического навыка, поскольку неодинаково понималась природа орфографического навыка.

Определяя методику работы над формированием у школьников орфографических навыков, «учитель должен исходить из психологической природы орфографического навыка (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2000, 286).

Орфографический умение считается трудным умением. Некто формируется в ходе продолжительных процедур и базируется в наиболее обычных способностях и умениях, подобных равно как умение послания (автоматизированное форма букв), способность исследовать термин с силлабической края (направленный звуко-алфавитный и силлабический исследование), способность определять морфемный структура фразы и вычленять с фразы морфему, призывающую контроля, способность привести орфограмму около надлежащее ей принцип и др. Присутствие данном в промежутки собственного развития орфографический умение предполагает собою концепцию осознанных операций, а если некто организован, в таком случае действует равно как автоматизационный метод наиболее трудного воздействия. Выработанный орфографический умение считается методом эффективной передачи идеи в писчей фигуре.

Автоматизация воздействия, разумеемая равно как недостаток преднамеренности и сознательности присутствие его исполнении, никак не обозначает неосуществимости присутствие конкретных обстоятельствах и в случае по-

требности снова оказываться осмысленным. Данное состояние целиком принадлежит к орфографическому умению, таким образом присутствие стремления создающий способен осуществлять контроль орфографическую сторонку собственной журнал, доказывая эту либо другую орфограмму, присутствие обстоятельстве, безусловно, то что у создающего имеется надлежащие грамматические и орфографические познания, требуемые с целью объяснения. Орфографические воздействия автоматизируются долго, и период их автоматизации находится в зависимости с трудности орфограммы. В изучениях Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жукова и др. специалистов по психологии открыт процедура автоматизации осознанных операций присутствие выработке орфографического умения. Автоматизирование осознанных операций, согласно речам Д.Н. Богоявленского, содержит: «В-1-ый, градационное снижение значимости осознания собственных операций, в-2-ой, сокращение интеллектуальных действий из-за результат доказывающих, а далее и своевременных взглядов, в-3, соединение и синтез индивидуальных операций в наиболее большие согласно собственному масштабу воздействия и в взаимосвязи с данным увеличение пределов перенесения, в 4-ый, улучшение способов исполнения операций, подбор более оптимальных методов постановления орфографических вопросов и в завершении точек автоматизация воздействия, присутствие коем ученики сообщают согласно закону, никак не осознавая наиболее принципы, в таком случае имеется в отсутствии любых размышлений» (Богоявленский, 1996, СТО). Однако необходимо заметит, то что и в этом степени послания в орфографическом умении останутся вплоть до окончания неавтоматизированные компоненты, какие объединены с построением порядка стиля.

В методической литературе орфографический навык квалифицируется как автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме (Рождественский, 1960, 33-40). При этом учащиеся овладевают частными операциями. В процессе формирования навыков частные операции

превращаются в автоматизированное действие.

Формирование навыка грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенным чем-то общим. Тем самым они избавляют пишущих от необходимости запоминать образ каждого слова и создают возможность, руководствуясь правилом, писать целую группу слов в соответствии с установленными языковыми нормами. Орфографические правила унифицируют написание слова, объединенных прежде всего на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил.

В теории орфографии много спорного, неоднозначного. Учителю начальных классов необходимо усвоить теорию русской орфографии для эффективного формирования орфографической компетенции обучаемых.

Глава 2. Содержание работы по формированию орфографических компетенции младших школьников при изучении орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных

2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы

Нами проанализированы программы и учебники по русскому языку для начальной школы с точки зрения отражения в них материала об орфограммах, связанных с написанием суффиксов имен существительных. Прежде всего мы проанализировали программу по русскому языку и учебники Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой (УМК «Школа России»). В нормативном документе «Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1 – 4)» говорится, что развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью, является важнейшей задачей курса русско-

го языка. Решение этой задачи немыслимо без овладения школьниками орфографическими навыками, поэтому орфографии уделяется самое пристальное внимание (Программы, 2018).

Анализ учебников по русскому языку для 2-4 классов Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой показал следующее. Специально правила, связанные с написанием суффиксов имен существительных, не изучаются. Однако в текстах упражнений изобилуют существительные, в которых встречаются орфограммы, связанные с написанием суффиксов имен существительных. перечислим некоторые упражнения.

«Русский язык», 2 класс:

Флажок (упр. 2), птенчик (упр. 3), прямота (упр. 7), тюльпанчик (упр. 11), бычок (упр. 13), ежик (упр. 24), рыжик (упр. 35), шиповник, рябинушка, доброта (упр. 40), жучок, трамвайчик (упр. 43), девочка (упр. 83), пушок (упр. 86), школьники (упр. 88), домик, буковка (упр. 99), одежонка (упр. 111), зайчик, чайник (упр. 115), карандашик (упр. 118), Дюймовочка (упр. 121), колокольчик (упр. 123), солнышко (упр. 134), лучок (упр. 142), медведица (упр. 154), флажок (упр. 166), стрижонок (упр. 168), ершик, чижик (упр. 170) и др.

«Русский язык», 3 класс:

Девчонка (упр. 9), звездочка (упр. 14), учитель (упр. 17), писатель (упр. 17), красота (упр. 18), садик (упр. 25), сказочка (упр. 26), перышки (упр. 37), лужица (упр. 37), кувшинчик (упр. 39), искорка (упр. 43), флажок (упр. 44), орешек (упр. 45), речонка (упр. 54), площадочка (упр. 56), ежик (упр. 80), мордочка (там же), кошечка (упр. 81), собачонка (там же), доброта, победитель (упр. 121), морозец (упр. 127) и др.

«Русский язык», 4 класс:

Башенка (упр. 5), строитель (упр. 6), родничок (упр. 11), трубочка (упр. 6), городишко (упр. 19), барабанчик (упр. 20), каменщик (упр. 21), летчик (упр. 24), арбузик (упр. 25), песенка (упр. 30), глубина (упр. 32), елочка (упр. 34), желтизна (упр. 35), доблесть, красота (стр. 19), карандашик, речонка

(упр. 66), скворечник (упр. 81), медвежонок (упр. 82), кукушечка (упр. 87), внучок (упр. 89), комарик (упр. 89), журавлик (упр. 100) и др.

Равно как выявило исследование учебников согласно российскому стилю, в их находится огромное число текстов, в каковых существуют орфограммы, сопряженные с написанием суффиксов фамилий существительных, но на теоретическом уровне данный использованный материал никак не исследуется. Несмотря на то подобные фразы попадают и в диктантах, и с целью разбора. Педагогу лично следует представить обучающихся с данными написаниями, сосредоточить интерес в деривационное значение многочисленных суффиксов.

Для осуществления полнее изучения я изучили проекты и учебники согласно проекту «Первоначальное учебное заведение 21 столетия». Создатель проекта согласно российскому стилю С.В. Иванов и М.Н. Кузнецова. Они ведь с вблизи создателей прописали учебники, обеспечивающие данную план.

Как фиксируют создатели, «мишенями преподавания российскому стилю считаются: изучение обучающихся с ключевыми утверждениями урока о стиле; развитие умений и способностей знающего, точного послания; формирование произносимой и писчей выступления обучающихся, формирование языковой эрудиции ученика, его заинтересованности к зыку и речевому творчеству» (Проекты, 2016, 23). В проекте акцентируется 3 блока: «Равно как организован свой речь», «Написание», «Формирование выступления». Проанализируем источник «Написание» с места зрения понятия орфограмм, сопряженных с написанием суффиксов фамилий существительных. Уже в 2-ой классе исследуются орфограммы «Написание суффиксов фамилий существительных: - онок, -енок, -ок. –ек, -папоротник, -отросток. в условиях к степени подготовки учащегося 2-го класса указывается в в таком случае, то что ученики обязаны «использовать принципы правописания суффиксов фамилий существительных» (Проекты, 2018,).

В 3-ем классе в блоке «Написание» (развитие способностей знающего, точного послания) существует проблема «Написание суффиксов фамилий существительных, никак не выученных в 2 классе». В условиях к степени подготовки учащегося 3 класса рассказывается о потребности использовать принципы правописания: суффиксов фамилий существительных, никак не выученных в 2 классе. В 4-ый класс рассказывается о «отработке орфографических законов, выученных в 2 - 4 классах» (Проекты, 2018,).

Как видим, по программе С.В. Иванова изучаются орфограммы, связанных с написанием суффиксов имен существительных. Но темы, изученные во втором и третьем классе, не повторяются в последующих. Упражнения разнообразны, интересны, достаточно сложны. Если сравнивать материал, представленный в учебниках и программе Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой и в программе «Начальная школа 21 века», то, безусловно, программа УМК «Школа России» проигрывает. Заслуживает одобрения тот факт, что орфограммы, связанные с написанием суффиксов имен существительных, изучаются, причем в тесной связи с изучением морфемики и словообразования. Правда, следует отметить, что не все правила изучаются.

Хотя в качестве примеров на страницах учебника мы видим многие слова на разнообразные правила, формулировок которых не дано. Например, нет правила о правописании суффиксов существительных –чик, -щик, хотя слов с таким суффиксов много.

Нам кажется, что авторам нужно было включить занимательный материал о суффиксах имен существительных, предложить больше заданий обобщающего характера и обязательно повторять изученные орфограммы.

2.2. Опыт работы учителей и методистов по изучению орфографии

По мнению М.Р. Львова, орфография – самый трудный раздел русского языка для учащихся младших классов. Но дети обычно не осознают основных закономерностей русской орфографии, системности ее понятий и правил, что ослабляет общий учебный эффект и тормозит формирование орфографических навыков. Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Следовательно, эта способность должна у учащихся воспитываться. (Львов, 2014, 67).

Применительно к теме нашего исследования надо обратить внимание на словообразовательные трудности, которые «определяются сложностью структуры слова, утратой структурных связей с исходными словами, неумением вычленивть приставки и корень, поэтому школьники затрудняются в правописании суффиксов имен существительных» (Разумовская, 1996, 74).

Алгазина Н.Н. связывает семантические трудности с недостаточным запасом слов, бедностью языка учащихся (Алгазина, 1987). Ученый отмечает, что, «не зная значения слова, учащиеся не могут определить род существительных, а значит, правильно написать слова с шипящими на конце. Так, школьники почти не допускают ошибок в словах *дочь, луч, печь, гараж* и подобных, но часто допускают ошибки в словах *дичь, брешь, глушь, сыч, чиж*» (Там же, с.65).

О тесной связи между морфемикой, словообразованием и орфографией говорит в своей работе С.И. Львова: «Базовую функцию раздела «Морфемика и словообразование» прежде всего соотносят с формированием орфографических умений и навыков, поскольку основой 80% орфографических правил, изучающихся в школе, является способность разобраться в морфемной структуре слова. Следовательно, отработка и развитие морфемной зоркости в начальных классах, умение вычленять в слове морфемные значения и соответствующие им морфемы становятся базой для усвоения русского правописания».

сания.» (Львова, 2011, 149). В самом деле, от качества работы над составом слова напрямую зависит результативность обучения орфографии в школе. Автор подчеркивает, что уже в начальных классах дети должны осознать самое главное свойство русского письма: отражение единообразного графического облика морфем в процессе написания слов.

Интересен опыт работы Т.Д. Бочкарёвой (Бочкарёва, 2011, 17 - 20), которая предлагает игровые формы обучения. Например, при проведении игры «Найди опасное место» учащиеся на слух определяют звук, которому при письме нельзя доверять и хлопают в ладоши. Играя в «Светофор», школьники «опасное место» показывают красным сигналом. В основе игры «Зажги маячок» - проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначается «опасное место», т.е. кладутся красные сигналы (кружочки) под «опасным местом», после предварительного звукового анализа слово печатают или выкладывают из букв разрезной азбуки с пропуском «опасных мест». Учитель вырабатывает способ действия: «Если звуку можно доверять, обозначаю его буквой, если нет – ставлю на его место сигнал опасности». Умение увидеть такой сигнал опасности, поиск «опасных мест» в написанном слове – это уже начало обучения самопроверки написанного. Нельзя допускать, чтобы учащиеся писали неверно и зрительно закрепляли неверное написание.

Помогают включить в процесс запоминания зрительную память карточки орфограмм, которые предлагает использовать учитель школы – гимназии № 32 г. Кургана Л. Фёдорова. Она считает, что такие карточки «материализуют орфографические понятия, позволяют развивать наблюдательность, формируют умения анализировать, сравнивать, делать выводы» (Фёдорова, 2011, 61).

Равно как полагает создатель заметки, исследования говорят, то что в ходе прогнозирования ученики овладевают умениями подводить итог орфографические данные, закреплять определительные свойства и любой период воздействия в графичной, призначной либо алфавитной фигуре, умениями

изменять графичный метод изложения в речевой, оформлять существующий совокупность свойств с откалиброванным, сопоставлять обобщённое понимание о орфограмме с ее определенной реализацией в слове.

Как подмечает .В. Савельева в заметке «Значимость мастерства отличать орфограммы в овладении меньшими подростками орфографией» (Савельева, 2013: 28 –), проблемы в усвоении правописания появляются с-из-за значительного схождения внешних отличительных черт многочисленных языковых явлений, какие обязаны являться отчетливо отдифференцированы товарищ с товарища с целью эффективного применения орфографических законов, однако смешиваются с-из-за их справедливого схождения и недостающего отличия орфограммы способен содействовать преодолению данных проблем. Л.В. Савельева сообщает, то что в методологии преподавания ранее уверился аспект, в согласовании с коим главным входением деятельность в ходе преподавания правописания считается никак не столь исследование орфографических законов, какое количество развитие у обучающихся умений, именуемых непосредственно орфографическими. К их количеству принадлежат мастерства: 1) выявить орфограммы; 2) отличать орфограммы (установить вид орфограммы) и сопоставлять их с конкретным положением; 3) узнать влияние согласно закону; 4) реализовать орфографический самодисциплина. Все без исключения высказанное в абсолютной грани принадлежит и к орфограммам, сопряженным с написанием ь и ъ.

Изучение научно-методической литературы по проблеме исследования показало, что методисты уделяют особое внимание проблеме формирования орфографических навыков учащихся. Разработаны теоретические основы изучения орфографии в начальной школе, изучены трудности, связанные с усвоением орфографии. Однако методика работы над конкретными правилами, в частности, орфограммами, связанными с правописанием суффиксов имен существительных, почти не представлена. В основном учителя и методисты предлагают интересный и разнообразный дидактический материал, направленный на усвоение правил правописания. Необходимо отметить, что

в публикациях последних лет фактически отсутствует материал об изучении орфографии, хотя проблемы были и остаются.

Все это мы учли при организации экспериментально-методической работы по проблеме исследования.

2.3. Экспериментально-методическая работа по проблеме исследования

Экспериментальная работа по формированию у учащихся орфографической компетенции при изучении орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных, проводилась на базе 3 класса начальной школы Белгородской области. В классе, который занимается по программе «Начальная школа 21 века», обучается 20 человек. Вначале мы выявили уровень сформированности орфографической компетенции у младших школьников. Поскольку компетенция состоит из знаний, умений, навыков, мы провели письменную работу, состоящую из теоретических и практических заданий, и диктант

Мы считаем, что для определения уровня орфографической компетенции учащихся, необходимо выявить, пишут ли учащиеся грамотно, знают ли орфографические правила, умеют ли их применять, связывают ли написание с морфемной структурой слов.

Задание 1. Ответить на вопрос: «Из каких частей может состоять слово?»

Анализ ответов показал, что большинство учащихся не поняли вопроса и ответили, что слова состоят из слогов, но слог – это не значимая часть слова, поэтому ответ у большинства неправильный.

Задание 2. Это задание как бы вытекает из первого. Учащимся надо было ответить на вопрос: «Какая часть слова называется суффиксом? Приведи примеры существительных с суффиксом, выдели его».

Исследование младенческих трудов выявил, то что практически ни один человек никак не припоминает, то что ведь данное подобное морфема.

Существовали повергнуты образцы существительных с суффиксами, однако присутствие выделения определенных существительных предположены погрешности.

Задание 3. Так как в 2-ой классе исследовались ключевые принципы о правописании суффиксов фамилий существительных, я сочли подходящим установить ребятам данную проблема: «Которые принципы о правописании суффиксов фамилий существительных вам исследовали?», однако буква в одной труде решения никак не существовало. Данное свидетельствует о этом, то что ученики никак не повторяли принципы в 3 классе, а познания, приобретенные в 2-ой классе, стали хрупкими.

Задание 4. Сформируйте уменьшительно-ласкательные существительные с текстов: цветочек, ливень, сигнал, авиабилет, наследник. Я желали проконтролировать, подразумевают единица ребята, то что означает «уменьшительно-ласкательные суффиксы» и понимают единица принципы сочинения суффиксов.

Анализ младенческих трудов выявил, то что подсознательно ученики подразумевают, которые суффиксы записывают уменьшительно-нежный тон в термин, однако законов сочинения суффиксов многочисленные ребята никак не понимают. Характерные погрешности: звоночек, дождек, цветочик.

Задание 5. Сформируйте наименования детенышей звериных с текстов: мишка, квакушка, ишак, выдумка, птица. Отделите суффиксы.

Это упражнение спровоцировало препятствие. Погрешности существовали в написании суффиксов: медвеженок, лягушенок. Ребята неверно сформировали фразы: утка, скворечик, скварченок, суффиксы в основной массе текстов кроме того неверно уделены.

Задание 6. Запиши около диктовку:

Бельчонок, ключ, звонок, добросердечность, экспериментатор.

В написании текстов у многих обучающихся существовали предположены погрешности в написании суффиксов фамилий существительных.

Кроме того с целью раскрытия степени сформированности орфографических способностей обучающихся я изучили ревисорские диктанты. Для выявления уровней сформированности орфографической компетенции мы разработали критерии.

За каждый правильный ответ дети получали по 1 баллу.

Ответы на вопросы о частях слова, о том, что такое суффикс, мы учитывали как положительный или отрицательный момент при выявлении умений учащихся связывать орфографию с морфемикой, то есть проверяли, учитывают ли дети морфемную структуру слова при написании орфограмм.

Данные констатирующего этапа эксперимента представлены в таблице.

Таблица 1.

Данные констатирующего этапа

Имя ученика	Кол. баллов за 1-задание	Кол. баллов за 2-задание	Кол. баллов за 3-задание	Кол. баллов за 4-задание	Кол. баллов за 5-задание	Кол. баллов за 6-задание	Общее кол. баллов	Уровень орфографической компетенции
	0	0	0	3	2	2	7	низкий
	1	1	3	4	4	2	15	средний
	1	1	0	2	4	4	15	средний
	0	0	0	3	3	1	7	низкий
	0	0	0	2	2	1	5	низкий
	1	0	1	5	4	4	15	средний
	1	0	0	4	3	0	8	низкий
	0	1	0	3	1	2	7	низкий
	1	0	0	0	3	3	7	низкий
	0	0	0	2	3	3	8	низкий
	0	0	0	3	2	2	7	низкий
	1	1	3	4	4	2	15	средний
	1	1	0	2	4	4	15	средний

	0	0	0	3	3	1	7	низкий
	0	0	0	2	2	1	5	низкий
	1	0	1	5	4	4	15	сред- ний
	1	0	0	4	3	0	8	низкий
	0	1	0	3	1	2	7	низкий
	1	0	0	0	3	3	7	низкий
	0	0	0	2	3	3	8	низкий

Как показал анализ результатов констатирующего этапа эксперимента. учащиеся не знают теоретических основ орфографии и морфемики.

По окончании констатирующего этапа мы познакомили детей с его результатами и задали ряд вопросов:

1. Хотели бы вы научиться грамотно писать?
2. Для чего надо быть грамотным?
3. Что нужно для того, чтобы быть грамотным?

Учащиеся, безусловно, ответили, что хотят быть грамотными, что это очень важно для получения профессии, для того, чтобы быть культурным человеком. Вместе мы пришли к выводу: для того, чтобы быть грамотным, надо много работать, учить правила, писать, внимательно относиться к написанию, тщательно готовиться к урокам, выполнять домашнее задание и т.д. У учащихся есть желание получить знания по орфографии.

Все это мы учли при разработке формирующего этапа эксперимента.

На этапе формирующего этапа мы поставили задачи:

1. Дать учащимся теоретические сведения о правилах написания суффиксов имен существительных.
2. Научить детей связывать написание с морфемной структурой слова.
3. Научить третьеклассников применять орфографические правила, связанные с написанием суффиксов имен существительных.
4. В конечном счете сформировать орфографическую компетенцию учащихся (на примере орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных).

Нами были разработаны и проведены уроки русского языка и внеклассные мероприятия, на которых мы решали задачу дипломного исследования – формирование орфографических навыков учащихся на материале орфограмм, связанных с написанием суффиксов имен существительных.

Обрисуем часть данного обучения: Термин педагога. - Рассмотреть термин согласно формуле – никак не постоянно простое действие. Важные доли фразы, в том числе и похожие в тип, случаются многозначными. Волшебная история жизни единичных текстов потрясает, а анализ фразы согласно формуле делается в некоторых случаях реальным детективным отыскиванием.

Однако в словообразовании спрятаны подтянутые законы стиля. Попав «изнутри фразы», возможно выяснить, с чего же оно выполнено, равно как скроено. Анализ фразы может помочь порой и грамотно составить его, конкретнее показать значимость и грамматические качества, а в некоторых случаях пробраться в его эпопею.

Имеется увлекательный пункт языковедения – морфемика, что исследует структура, структура фразы, а словопроизводство определяет, равно как ведь сформировалось термин.

Ребята осуществляли игровые задачи. К примеру:

1. Назови нежно: взгляд, кисть, жилье, котик, хищник. То что нам несомненно помогло данное совершить?

2. Представьте, то что вам желаете кого-в таком случае запугать. Обрисуйте чудище. Которые у него взгляд, ручки, лапти и т.д.

Давай сейчас изучим фразы, какие я использовали (очи, глаз, руки, рука). Установим структура данных текстов. Которые важные доли фразы подействовали нам сформировать данные фразы? А взглянете, грамотно единица вам сделали запись данные фразы? Которые известные сочиняются в суффиксе?

Дети, написание определенных суффиксов необходимо усвоить. В данном для вас сможет помочь табличка смыслов суффиксов. Сдуй таблицу и напол-

ни пробелы? А можете единица вам охарактеризовать суффиксы и отметить, какое их значение? К примеру, в этих обещаниях, какие повстречались нам на сегодняшний день.

Прежде всего мы провели внеклассное мероприятие «В мире морфемики», на котором напомнили детям о том, что изучает морфемика, какие части слова называются корнем, приставкой, суффиксом.

<i>Суффикс</i>	<i>Значение суффикса</i>	<i>Примеры</i>
<i>-анин-, -янин-, -ан, -ян</i>	<i>житель какой-либо страны, города, края</i>	<i>?</i>
<i>-ишк, -юшк, -к.-ок. к, -ок, -ек, -чик. –</i>	<i>уменьшительно- ласкательное</i>	<i>?</i>
	<i>обозначение людей по профессии или роду занятий</i>	<i>футболист, переводчик, дворник, строитель, писательница</i>

- Ребята, для того, чтобы грамотно записать слово, надо знать, из каких частей оно состоит, в какой части орфограмма. Постарайтесь запомнить, что обозначает суффикс и какой он в именах существительных. А на уроках мы познакомимся с правилами.

На уроке «Повторение изученного во 2 классе» мы напомнили детям о правописании суффиксов –ек. –ик.

- Скажите, какие суффиксы могут быть у существительных: звонч...к, ключ...к? В этих существительных может быть суффикс -ек или –ик.

- Подумайте, что вызывает у вас сомнение при написании суффиксов -ек и -ик в этих существительных?

При написании этих существительных вызывает сомнение, какую гласную надо писать в суффиксах -ек и –ик.

Давайте просклоняем существительные лучик и орешек. Выделите суффиксы в существительных, которые вы склоняли. Сравните суффиксы в словах *лучик* и *орешек*. Что вы заметили?

При склонении слов из суффикса -ик гласный не выпадает, а из суффикса -ек выпадает. Сделайте вывод: 1. Что надо сделать, чтобы правильно написать гласные I суффиксах -ек и -ик?

2. В каком случае надо писать гласную *e*, а в каком — и в суффиксах -ек и -ик?

Слово учителя: Запишите слова в столбике и вспомните, когда же какой суффикс пишется:

лос...нок

еж...онок

тигр..нок

волч...нок

гус...нок

галч...нок

-Догадались? Продолжите ряды слов и сформулируйте правила.

Мы напомнили детям алгоритм применения правила:

Для формирования прочного орфографического навыка важно довести написание до автоматизма, поэтому мы предлагали детям разнообразные упражнения: вставить пропущенную букву, записать слова, выписать слова, распределить слова на изученные правила. С некоторыми словами дети составляли тексты и предложения.

В 3 классе дети познакомились с новым правилом правописания суффиксов имен существительных. На уроке по теме «Учимся писать суффикс —ок в именах существительных». Для усвоения этой темы мы предложили детям проблемное задание:

- Понаблюдайте за словами? Удалось ли тебе заметить особенности этого суффикса?

Адресок, башмачок, бочок, бычок, волчок.

Некоторые учащиеся догадались, что суффикс —ок всегда под ударением. а после шипящих всегда пишется суффикс —ок.

Урок по теме «Учимся писать суффиксы –чик и –щик» прошел как лексико-грамматический. Речевая тема: «Профессии людей». Помимо основной цели урока – научить детей правильно писать слова с суффиксами –чик – щик, мы говорили о важности труда в жизни человека. Учащиеся подготовили сообщения о таких профессиях, как каменщик, бетонщик, грузчик. Было подчеркнуто, что «все профессии важны», что благодаря людям таких профессий строятся дома, здания, улучшается качество нашей жизни.

На доске в два столбика записаны слова:

обходчик	прессовщик
летчик	прицепщик
переписчик	наборщик
извозчик	

Дети затруднились объяснить значение некоторых слов, поэтому обратились к толковому словарю.

Учитель: - выделите в каждом слове суффикс и согласную перед ним. Я начну формулировать правило, а вы повторите за мной: в суффиксе существительных чик пишется после букв д, т, з, с, ж (перебежчик). В остальных случаях пишется суффикс –щик.

Для закрепления правила, для отработки навыка написания орфограммы дети вставляли пропущенные буквы в словах и выделяли суффиксы, комментировали написанное: разносчик, бетонщик, буфетчик, экскаваторщик, зеленщик, автоматчик, прокатчик. На этом уроке мы много времени отводили самостоятельной работе: выписать существительные на изученную тему из «Справочника профессий», придумать предложение с некоторыми словами.

Учащиеся не улучшили своих знаний, их уровень орфографической грамотности не стал выше, вероятно, мы мало внимания уделяли индивидуальной работе с учащимися, имеющими трудности в обучении. Очень важно при изучении орфографии ориентироваться на морфемную структуру слов – без этого просто невозможно усвоить орфографическое правило, а следова-

тельно, орфографические навыки не могут быть сформированы. Только при рациональном сочетании различных приемов обучения, при подборе дидактического материала, при умелом использовании упражнений в учебниках, при четком и грамотном построении уроков можно добиться положительных результатов. Хочется отметить, что в беседах дети подчеркивали, что им стало интереснее учиться, что они осознали, как это важно – быть грамотным.

В нашем исследовании мы хотели показать возможности формирования орфографической компетенции учащихся на примере изучения одной темы – правописания суффиксов имен существительных. Положительные результаты имеются.

Заключение

Орфографический навык относится учеными к числу сложных интеллектуальных навыков, «высших», по определению А.Н. Леонтьева. Ученые, внесшие крупный вклад в разработку теоретических основ русской орфографии, характеризовали грамотность как состояние, возникающее на семантическом уровне владения языком. Грамотное письмо опирается на семантико-грамматическую основу, смысл речи, что предполагает у обучающихся свободное оперирование соответствующими понятиями, развитое у них абстрактно-понятийное мышление.

Для планомерного развития орфографической компетенции важно определить этапы обучения, расставшись с подходом «от правила к правилу». Традиционно система подачи орфографического материала состояла в движении от одного правила к другому. Это не оставляло пространства для закрепления обобщенного навыка. Недостаточно четко проводилась грань между орфографией и морфемикой.

Если в основу учебного процесса заложить принцип этапности и связи между разделами, для каждого этапа наметить свою задачу, то материал будет обозримым, его обобщенный характер значительно увеличивает время обучения, так как группа частных написаний суммируется, и это общее время расходуется на одновременное изучение сразу нескольких частных орфограмм.

Именно это мы учитывали при проведении экспериментального исследования.

Библиографический список

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков учащихся: учебно-методическое пособие / Н.Н. Алгазина – М.: Просвещение, 1997.- 132 с.
2. Алгазина Н.Н. Методика изучения орфографических правил : учебно-методическое пособие / Н.Н. Алгазина – М.: Просвещение, 1982.- 214 с.
3. Архипова Е.В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии //Русский язык в школе, 2003. - № 2. - С.3-7.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов: словарь /О. С. Ахманова. – М.: Современная энциклопедия, 2010. – 564 с.
5. Быстрова Е.А. Новые тенденции в преподавании русского языка и школьный учебник / Е. А. Быстрова // Русская словесность,- 1996. - №4. - С. 39-43.
6. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках / Е.А. Быстрова // Русская словесность,- 2003, - № 1. – С. 35-41.
7. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: монография / А. Вежицкая. - М., 1997. – 231 с.
8. Баранов М.Т. Методика изучения русского языка: учебно-методическое пособие / М.Т. Баранов. – М: Просвещение, 2001.- 435 с.
9. Богомазов Г.М. Современный русский язык: учебник для вузов / Г.М. Богомазов. – М: Дрофа. - 2015.- 324 с.
10. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии: учебное пособие / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение.- 1986. – 123 с.
11. Бочкарёва Т.Д. Предупреждение орфографических ошибок / Т.Д. Бочкарёва //Начальная школа, 2011. - №3. - С. 17 –20.

12. Ветвицкий В.Г., Иванова М.Ф., Моисеев А.И. Современное русское письмо: учебное пособие – М.: Просвещение. - 1994. – 86 с.
13. Жедек П.С. Списывание в обучении правописанию: учебно-методическое пособие / П.С. Жедек. – М.: Просвещение. – 2009. – 132 с.
14. Жукова А.Г. Использование алгоритмов при изучении орфографии: учебно-методическое пособие / А.Г. Жукова – М.: Просвещение. – 2010. – 87 с.
15. Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии: монография / В.Ф. Иванова – М.: Дрофа. – 2010. – 213 с.
16. Иванова В.Ф. Современная русская орфография: учебник для вузов - . М.: Высшая школа. - 2009.- 216 с.
17. Касаткин Т.Г. Графика и орфография: учебник для вузов / Т.Г. Касаткин. – М.: Просвещение, 2009.- 132 с.
18. Козлова М.И. Обучение орфографии в 3 классе // Изучение орфографии в школе. – М., 1999.- С.43-46.
19. Кузьмина С.М. Теория русской орфографии: учебное пособие / С.М. Кузьмина – М.: Просвещение. - 2001.- 128 с.
20. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для вузов / Ю.С. Маслов. – М.: Наука. - 2007.- 324 с.
21. Ларских З.П. Изучение правописания –чик (-щик) с применением ЭВМ / З.П. Ларских // Русский язык в школе, 1991. - №5. - с. 22-27.
22. Левина К.Е. О некоторых видах диктанта по русскому языку: учебное пособие / К.Е. Левина. – 2009. – 124 с.
23. Лекант П.А. Современный русский литературный язык: учебник для вузов./ П.А. Лекант – М: Дрофа. - 2015.- 324 с.
24. Ломакина Л.С. Тренажер по русскому языку (Орфограммы): учебно-методическое пособие / Л.С. Ломакина.- М.: Просвещение. - 2006.- 87 с.

25. Львов М.Р. Правописание в начальных классах: учебно-методическое пособие / М.Р. Львов. - М.: Просвещение. - 2011.- 132 с.
26. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: справочник / М.Р. Львов. - М.: Просвещение. - 2012.- 111 с.
27. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник для вузов / М.Р. Львов.- М.: Просвещение, 2010. – 354 с.
28. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах //Начальная школа. - 1996. - №10. - С.13-16.
29. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка: учебное пособие / С.И. Львова. - М., 2013, - 214 с.
30. Обучение русскому языку: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2014.- 240 с.
31. Оглуздина Т.П. Структура языковой компетенции: учебное пособие / Т.П. Оглуздина. – Тула, ТГПУ . – 2016. – 124 с.
32. Программа учебных заведений Российской Федерации: Начальные классы 1 – 4 классы. – М.: Дрофа. - 2016.- 325с.
33. Разумовская М.М. Изучение орфографии в школе: учебное пособие/ М.М. Разумовская. – М.: Просвещение. - 2006.- 143 с.
34. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя. учебное пособие/ М.М. Разумовская – М.: Просвещение. - 2006.- 143 с.
35. Разумовская М.М. Умения как организующая основа обучения орфографии // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах. - М.: Просвещение. - 1998.- с.54-58.
36. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности // Начальная школа.- 1999. - № 7.- С.12-14.
37. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания: учебное пособие / Н.С. Рождественский. - М.: Просвещение. - 2010. – 213 с.

38. Русский язык: Учебник для 2 кл. четырехлетней начальной школы.
Под ред. Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой. - М.: Дрофа. - 2016.- 143 с.
39. Русский язык: Учебник для 3 кл. четырехлетней начальной школы.
Под ред. Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой. - М.: Дрофа. - 2016.- 145 с.
40. Русский язык: Учебник для 4 кл. четырехлетней начальной школы.
Под ред. Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой. - М.: Дрофа. - 2016.- 164 с.
41. Русский язык: Учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 1 – 2. /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 143 с.
42. Русский язык: Учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 2 – /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 133 с.
43. Русский язык: Учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 1. /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 157 с.
44. Русский язык: Учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 2. /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 118 с.
45. Русский язык: Учебник для 4 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 1. /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 158 с.
46. Русский язык: Учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы
Ч. 2. /С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др.- М.: Дрофа. - 2016. – 172 с.
47. Русский язык: начальная школа: Программно-методические материалы. /Составитель Л.А. Вохмякина. М.: Дрофа, 2016.- 132с.
48. Русский язык. Учебник для общеобразовательных учреждений (5-й класс) /Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2015.- 215 с.
49. Савельева Л.В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографией // Начальная школа, 2013. - №12. - С. 28 – 32.
50. Савельева Л.В. Активизация познавательной деятельности младших школьников в процессе изучения орфографии: учебное пособие / Л.В. Савельева. – С-П.: Изд-во РГПУ им. А. Герцена. - 2016. – 214 с.

51. Современный русский литературный язык: учебник для вузов //Под ред. П.А. Леканта. - М.: Наука. - 2011.- 324 с.
52. Современный русский язык: учебник для вузов // Под ред. Н.С. Валгиной. - М.: Высшая школа, 2014.- 342 с.
53. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: для филологических факультетов / Под ред. Дибровой Е.И. – М.: Наука . - 2015.- 435 с.
54. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах: учебное пособие/ М.С. Соловейчик. - М.: Просвещение, - 2009.- 236 с.
55. Теория и практика обучения русскому языку: учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: Изд. центр «Академия», 2015. – 320 с.
56. Тихонова В.И. Зрительные опоры помогают усвоить некоторые орфограммы //Начальная школа. – 2008. - № 5. - С. 51 – 52.
57. Узорова О.В., Нефёдова Е.А. Все основные орфограммы русского языка для начальной школы: учебно-методическое пособие. – М.: АСТ. - 2013.- 98 с.
58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки. – 6 октября 2009 г. Приказ № 373.
59. Фёдорова Л.А. Использование карточек орфограмм для формирования орфографической зоркости //Начальная школа. – 2006. - № 1. - С.61-67.
60. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников // Начальная школа. - 2011. - № 5. - С. 44.- 52.
- 61.Шарапова О. Текстовой дидактический материал. Используйте на уроках русского языка //Начальная школа. - 2009. - №3. - С.23 –25.
- 62.Шатова Е.Г. Подготовка учащихся к изучению нового материала. Ор-

- фотография // «Образование в современной школе». 2001. №5-6. с.23-26.
63. Шатова Е.Г. Уроки повторения и систематизации знаний учащихся по русскому языку на основе работы с обобщающими алгоритмами // «Образование в современной школе». - 2011.- № 12.- С.7-9.