

**Формирование орфографической грамотности младших школьников посредством
использования опорных схем**

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ

**ГЛАВА 1. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ СХЕМ**

- 1.1 Орфографическая грамотность: характеристика понятия
- 1.2 Формирование орфографической грамотности в младших классах
- 1.3 Использование опорных схем для формирования орфографической грамотности младших школьников

**Глава 2. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ СХЕМ**

- 2.1 Диагностика первоначального уровня орфографической грамотности младших школьников
- 2.2 Работа по формированию орфографической грамотности младших школьников посредством опорных схем
- 2.3 Контрольный срез по выявлению динамики уровня орфографической грамотности младших школьников

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ

«Писать безграмотно – значит посягать на время людей,
к которым мы адресуемся, а потому совершенно недопустимо...»

Л. В. Щерба

Актуальность темы исследования. Орфографическая грамотность обучающихся – это одна из актуальных проблем, стоящая перед школой на протяжении всего ее исторического развития. Но, несмотря на ее возраст, проблема орфографической грамотности до сих пор не решена и вряд ли может быть решена окончательно.

Происходящие в настоящее время изменения в системе образования, обусловленные демократическими реформами, вызывают потребность в создании и реализации педагогических замыслов, направленных на совершенствование содержания и методов обучения русскому языку. Эти изменения внесли коррективы в определение целей обучения русскому языку. Целью обучения русскому языку является не просто усвоение знаний и формирование речевых умений, но и развитие личности школьника, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентации.

Уточнение целей преподавания русского языка требует корректировки содержания и методов обучения, разработки коммуникативно-развивающих технологий активизации речевой деятельности обучающихся и воспитания у них культуры письма.

Проблема обучения орфографической грамотности — одна из актуальнейших проблем не только сегодняшней школы, но и общества в целом. Орфографическая грамотность является важнейшей составной частью воспитания образованного, грамотного в широком смысле человека.

Овладение орфографией - одна из основных коммуникативных задач при обучении русскому языку, так как орфография, определяя нормы единообразной передачи на письме звучащей речи, облегчает общение между людьми.

Следует заметить, что традиционная методика обучения орфографии по правилам, с самого начала построенная на осознаваемой основе (правило — практическое его применение — автоматизация навыка), не лишена отдельных недостатков.

Во-первых, знание правил письма сводилось нередко к заучиванию словесной формулировки правила, а не к овладению им по сути как орфографическим действием.

Во-вторых, не обращалось достаточного внимания на морфемный состав, словообразовательные особенности и формообразующие закономерности слов разных частей речи.

В-третьих, традиционное обучение орфографии по правилам не обеспечивало знания школьниками основополагающих принципов русской орфографии-фонематического и морфологического. Наконец, недооценивалась языковая и речевая база, на которой основано грамотное письмо (правильное произношение слов и их сочетаний, отработка навыков выразительного чтения, богатство словаря, умение производить анализ и синтез, проводить сопоставления, делать обобщения и т.д.).

Стоит отметить, что перевод знаний лингвистических определений и правил в умение пользоваться ими в практической деятельности является проблемой со времён классической методики.

Правила не обеспечивают грамотного письма. Успех обучения определяется не столько знанием формулировки правил, сколько создаваемой у пишущего привычкой определять написание на основе соответствующего адекватного данному написанию языкового анализа. Выявить это внутреннее содержание правила бывает нелегко, и тогда теория не выполняет в должной мере степени своего назначения, усваивается формально и не даёт ожидаемого эффекта в обучении.

Эту проблему в какой-то мере можно решить, если использовать опорные схемы в качестве ориентировочной основы при поэтапном формировании орфографической значимости.

Использование опорных схем в качестве ориентировочной основы позволяет построить систему работ по усвоению способов действий, направленных на формирование орфографической значимости.

Опорные схемы во многом сходны со школьными наглядными пособиями. Но в отличие от последних они содержат знаки, конкретизирующие содержание абстрактного теоретического материала: ключевые слова, короткие фразы, рисунки и т.д. Одна из важнейших задач опорной схемы – облегчение понимания новой информации и закрепление её в долговременной памяти. Возможность наглядно представить теоретические знания служит хорошей опорой для их осознания учащимися с образным мышлением, что особенно важно в школе, где явно преобладает словесное обучение. Систематизация и логичность представления учебного материала облегчают работу всех механизмов произвольной памяти.

Как известно, у каждого человека работают в разной степени все три механизма памяти: слуховая, зрительная, двигательная. И если в процессе обучения все они целенаправленно используются, то уровень усвоения нового материала повышается.

При объяснении нового материала с помощью опорных конспектов работают зрительная и слуховая памяти, причём способ запоминания не механический, а основанный на установлении смыслового понимания схемы. При воспроизведении опорных конспектов как контрольном моменте усвоения знаний подключается двигательная (моторная) память.

Таким образом, опорные схемы могут помочь эффективно формировать орфографическую грамотность у детей младшего школьного возраста.

Анализ литературы позволил выявить **противоречия** между необходимостью формирования орфографической грамотности младших школьников посредством использования опорных схем и неэффективностью педагогической практики формирования грамотности у младших школьников; между возможностью использования опорных схем влиять на формирование

орфографической грамотности младших школьников и недостаточной теоретической разработанностью путей их использования.

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования орфографической грамотности младших школьников посредством использования опорных схем.

Цель исследования – выявить педагогические условия формирования орфографической грамотности младших школьников посредством использования опорных схем.

Задачи:

- определить сущность орфографической грамотности;
- выявить предпосылки формирования орфографической грамотности в младшем школьном возрасте;
- определить необходимость использования опорных схем при формировании орфографической грамотности в младшем школьном возрасте;
- продиагностировать уровень орфографической грамотности у младших школьников;
- провести работу по формированию орфографической грамотности в младшем школьном возрасте посредством использования опорных схем;
- провести контрольный срез и установить эффективность работы по формированию орфографической грамотности в младшем школьном возрасте посредством использования опорных схем.

Объект исследования – орфографическая грамотность младших школьников.

Предмет исследования - формирования орфографической грамотности младших школьников посредством использования опорных схем.

Гипотеза исследования: формирование орфографической грамотности младших школьников посредством использования опорных схем будет эффективно при реализации следующих условий:

- использовании опорных схем разных видов;
- включении работы с опорными схемами в разные этапы урока;

- подбор схем с учетом трудностей обучающихся.

Методы исследования:

1) описательно-аналитический (анализ психолого-педагогической литературы, исследований по морфемике, словообразованию, морфологии и методике преподавания орфографии русского языка; учебных программ и учебников по русскому языку);

2) социологический (анализ письменных работ обучающихся, беседы; наблюдение за формированием навыков грамотного письма у обучаемых);

4) экспериментальный (проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов);

5) статистико-математический (статистическая обработка данных при подведении результатов эксперимента по усвоению орфографии).

Проблемой формирования орфографической грамотности занимались такие авторы, как Быков, Д.И., Жажева Д.Д., Новиченко Д.Р., Прищепова И.В., Харченко С.Ю. и другие.

Практическая значимость работы: материалы эмпирического исследования могут быть внедрены в деятельность начальной школы.

База исследования – Начальная школа г. Череповца.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ СХЕМ

1.1 Орфографическая грамотность: характеристика понятия

Термин «орфография» составлен на основе греческих слов *orthos* – «правильный» и *grapho* – «пишу» и буквально обозначает «правильное письмо» [23]. Поморфемным переводом, калькой иноязычного по происхождению термина, служит собственно русское слово *правописание* (прав-о-писание). Эти термины считаются синонимами, и в словарях один какой-либо из них толкуется через другой: орфография – то же, что правописание, или наоборот: правописание – то же, что орфография. Но правописание часто понимается в более широком, чем орфография, значении: все «правильное письмо», включая пунктуацию, а также то, что устанавливается алфавитом (исходное значение букв) и графикой (обозначение сочетаний букв без учета конкретных слов). Орфография при этом понимается более узко – только часть правил письма, только часть науки о письме.

Впрочем, и орфография не всегда толкуется достаточно определенно. Очень часто ее определяют, например, как систему правил написания слов, но ведь написание слов определяется не только орфографией, но и графикой [21]. Было бы точнее сказать так: орфография – это правописание слов в той части, которая не определена алфавитом и графикой. Что же это за часть? Ее можно определить так: если графика устанавливает свои написания с опорой на произношение, то к орфографической части написания слов относятся написания, не имеющие прямой основы в произношении.

Орфография в самом широком значении является синонимом термина письмо. Так, И.В. Прищепова пишет, что «совокупность всех средств, организующих графическую сторону письменной речи, можно назвать орфографией в широком смысле этого слова (включая пунктуацию, разбивку набора, алфавит)» [19].

У термина орфография есть и другое, более узкое значение, в котором этот термин противопоставлен пунктуации: «совокупность правил

пользования буквенными знаками языка». И наконец, термин орфография имеет самое узкое значение, в котором она противопоставляется графике. «Орфография в собственном смысле слова, - пишет И.В. Нечаева, - это правила написания конкретных слов данного языка, в то время как «графика» - это способы изображения фонем данного языка совершенно независимо от того, как пишутся те или иные конкретные слова» [14].

Описание орфографической теории существенным образом зависит от решения вопроса о том, как соотносятся понятия: язык, звучащая речь, письменная речь. Мы исходим из того, что устная, звучащая речь (речь, доступная слуховому восприятию) и речь письменная (доступная зрительному восприятию) являются двумя формами существования языка, что язык являет себя именно в этих двух разновидностях речи. Отношения между минимальными незнаковыми единицами языка, устной и письменной речи можно представить такой схемой: звук - фонема – буква.

При нефонологическом подходе к описанию орфографии исследователи [7, 10, 22] исходят из того, что письменная речь непосредственно соотносится с устной, что письмо есть средство передачи звучащей речи, и считают правилами орфографии правила, устанавливающие соответствия между буквами и звуками, правила передачи на письме звуков (или звукотипов) речи.

Мы считаем, что письменная речь связана с устной, звучащей речью через посредство языка, что мельчайшие единицы письменной речи - буквы - непосредственно соотносятся с мельчайшими незнаковыми единицами языка - фонемами. В понимании фонемы мы стоим на позициях МФШ: «Фонемы - это минимальные единицы звукового строя языка, служащие для складывания и различения значимых единиц языка: морфем, слов».

Таким образом, правилами орфографии мы считаем правила, устанавливающие соответствия между фонемами и буквами; звуки же как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнаковых единиц языка - фонем.

Известно, что человек, обучающийся письму, идет от звучащей речи. Значит ли это, что орфографические правила - это не только правила перехода от фонем к буквам, но также и правила перехода от звука к букве? Нет. Мы считаем, что процесс записи звучащей речи складывается из двух этапов: перевод звучащей речи в фонемную транскрипцию и затем переход от фонемной транскрипции к буквенной записи.

Следует подчеркнуть, что перевод звучащей речи в фонемную запись, а значит, и получение орфографической записи русской словоформы, требует понимания смысла (известно, что без понимания невозможно даже предварительное членение потока речи на слова).

Содержательное наполнение термина орфография определяется исходными позициями исследователей. Описание орфографии зависит от описания языка в целом, от того, как описываются языковые ярусы, непосредственно связанные с письмом, например морфологический и фонологический. Так, исследователи, принадлежащие к МФШ, соотносят букву не со звуком, а с фонемой, тогда как представители ЛФШ описывают отношения между буквой и звукотипом.

Таким образом, в своем исследовании мы будем опираться на соотношение терминов «письмо» = «орфография», то есть грамотным письмом мы будем называть орфографически грамотное письмо.

Орфография представляет собой нормы письменной речи, а ее цель - служить удобным средством письменного общения. Нормы орфографии являются общеобязательными, и отступления от них рассматриваются как недопустимые ошибки [26].

В общем понимании орфографическая грамотность представляет собой орфографический навык.

Проблема орфографической грамотности в психолого-педагогической литературе решается неоднозначно. Формирование грамотности, а следовательно, и формирование орфографических умений, органически связано с пониманием психологической природы человеческих навыков.

«Навык - особое рефлексивное движение, которое устанавливается уже не природой, но нами самими, и движения, вначале сознаваемые и произвольные, делаются от частого повторения несознаваемыми и непроизвольными, наравне с рефлексами».

Рассматривая навык в структуре учебной деятельности, психологи связывают его с действиями, указывая при этом на его существенную сторону - автоматизированность. Такие ученые, как С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко и И.В. Прищепова [12, 19], рассматривают навык как автоматизированное действие, обладающее определенными свойствами.

С.Д. Пенкина [18] трактует навык как действие, отдельные компоненты которого автоматизированы.

Л.В. Савельева рассматривает навык как действие, которое претерпевает качественное изменение в процессе его формирования в деятельности [20]. На начальной стадии - это автоматизированный компонент деятельности, на заключительной - автоматизированный способ ее выполнения.

Таким образом, некоторые расхождения в трактовках проявляются главным образом в том, что навык рассматривается то как способ выполнения действия, то как действие при выполнении деятельности, то есть навык либо часть действия, либо целое действие.

Мы, вслед за Л.В. Савельевой [20], будем трактовать навык орфографической грамотности как способ выполнения деятельности, то есть действие, приобретающее данную функцию в ходе качественного изменения в процессе его формирования в деятельности. Наивысшим уровнем сформированности орфографической грамотности является автоматизация навыка орфографической грамотности.

Таким образом, навык образуется путем сознательного применения определенных правил и лишь затем, в процессе упражнений, подвергается автоматизации. Из сказанного выше можно говорить о том, что навык сознателен и автоматизирован одновременно.

Многие ученые-методисты стремились проанализировать и обосновать процесс формирования орфографической грамотности. При этом одни из них (В.В. Смирнова [22], И.В. Щербашина [26]) ставили на первое место в обучении правописанию чувственный опыт, где важна роль ощущений, восприятий, представлений, виды образной памяти; они рекомендовали упражнения, которые опираются в основном на зрительное восприятие: списывание, зрительный предупредительный диктант, письмо по памяти и др. Другие же (Е.В. Бельдина [1], Л.Д. Варганова[3]) сосредоточивали свое внимание на значении грамматики и орфографических правил для формирования навыка грамотного письма.

Важно особо подчеркнуть, что никто из методистов не отрицал роли упражнений для формирования орфографической грамотности, хотя многие недооценивали значение грамматики и активизации мыслительной деятельности в работе над орфографическими умениями.

В немецкой педагогике XIX века делались попытки теоретически обосновать необходимость включения в процесс овладения грамотным письмом работу различных анализаторов, и распространялась теория, по которой основным методом формирования орфографической грамотности считалось списывание. Но здесь же возникало разногласие: за каким из анализаторов закрепить ведущую роль.

Современная теория утверждает, что навык, вырабатываемый механическим путем, основывается на запоминании орфографии каждого отдельного слова без обобщения сходных случаев правописания, поэтому новое слово требует все новых и новых упражнений для запоминания. Это не свойственно ребенку и не рационально. Ученики пишут новые слова, группируя их с уже известными и опираясь на свои наблюдения. Механические способы неэкономны и не свойственны активной природе человеческого ума. Теория механического усвоения не соответствует самой сути и структуре русского правописания.

К.Д. Ушинский был против механического понимания психологии навыка орфографической грамотности. За основу он брал знание грамматики орфографических правил. «Для усвоения правильного письма детьми, конечно нужна практика, но практика, руководимая грамматикой». Ученый критиковал механичность приема, которая противоречит основным педагогическим принципам. «Некоторые из педагогов, - писал К.Д. Ушинский, - как, например Борман, думают даже все изученные правописания ограничить одной перепиской с верных образцов в том расчете, что при частой переписке слов глаз, наконец, механически привыкнет видеть его написанным так, а не иначе. Но Борман забывает, что для такого изучения правописания нужно много переписывать, и что переписка не только не дает голове развивающей работы, но, напротив, мешает ей работать». Путь, который противопоставлял К.Д. Ушинский «переписке», идет к образованию навыка через «сознание правил». «Такое усвоение было бы слишком длинно и тягостно для детей, если бы на помощь к нему не было бы призвано сознание правил, по которым пишется так, а не иначе».

Согласно К.Д. Ушинскому, в школе нужно вырабатывать навык, опирающийся на работу мысли, на усвоение грамматических закономерностей и орфографических правил.

Орфографическая грамотность представляется не знанием суммы различных правил, а цельной системой, в которой отражены те же закономерности языка, которые формируются грамматикой.

Н.С. Рождественский разработал следующую систему формирования орфографической грамотности в младшем школьном возрасте:

- 1) закрепление понимания правила;
- 2) развитие умения находить (узнавать) в письменном тексте и в устной речи слова, содержащие изучаемую орфограмму, и применять правило;
- 3) развитие умения находить в тексте слова на изучаемое правило наряду со словами на другие правила, ранее изученные, применить к ним правила с анализом и без анализа;

4) развитие умения применять изученные правила в самостоятельных работах;

5) повторное закрепление изученного на более трудных случаях и систематизация имеющихся знаний и умений;

6) повторение пройденной орфограммы в дальнейшем, при изучении последующих тем.

.И. Гришанина обосновала последовательность умственной работы, которую проделывает обучающийся в ходе применения орфографических правил:

1) обнаружить орфограмму (опознавательный этап анализа);

2) установить, какое орфографическое правило необходимо применить в данном случае (выборочный этап анализа);

3) решить вопрос о конкретном написании, выделив существенные признаки, необходимые и достаточные для применения орфографического правила (заключительный этап анализа) [7].

М.К. Кравцова считает умения ступенями «свертывания» алгоритма. Это в частности:

1) нахождение орфограммы и определение ее типа;

2) определение порядка решения задачи;

3) сама проверка данного случая;

4) запись проверенного [10].

М.Т. Баранов выделяет четыре орфографических умения, составляющих орфографическую грамотность:

1) нахождение в словах орфограмм (орфографическая зоркость);

2) правильное написание слов с данной орфограммой;

3) обоснование правильного написания;

4) нахождение ошибок и их исправление.

М.Р. Львов и В.Г. Горецкий называют «важнейшими орфографическими умениями, обеспечивающими осмысленное отношение к правописанию» следующие:

- 1) замечать орфограммы на письме;
- 2) классифицировать их и оценивать;
- 3) умение применять правило [13].

Мы придерживаемся классификации М.Т. Баранова, поскольку она освоена и принята большинством учителей.

Таким образом, для формирования орфографической грамотности необходимо обоснованное использование каждого упражнения, поскольку «умение - это соответствующее обобщенное практическое действие», развитие которого предполагает изучение всех указанных общепсихологических понятий, их взаимосвязей и отношений.

По мнению М.Т. Баранова у 2/3 учащихся в классе зрительная память является ведущей: «Зрительное запоминание - мощный фактор обучения правописанию. Он важен не только для тех детей, у которых данный вид орфографической памяти является доминирующим, но и для всех остальных учащихся, у которых преобладают другие виды орфографической памяти. Зрением воспринимается как все письменное слово целиком, так и условие выбора той или иной орфограммы».

Различные трудности написания возникают и внутри одного и того же правила: ошибки появляются из-за неразличения грамматической природы орфограммы. Это происходит потому, что в упражнения не вводятся случаи, разнообразные по своей семантике, грамматической форме и т.п. Ученики привыкают работать лишь с наиболее легкими, «прозрачными» по своей грамматической основе случаями и оказываются неподготовленными к распознаванию грамматических категорий в наиболее трудных условиях (например, в диктанте, в сочинении), когда на размышление и грамматический анализ не остается времени. В упражнения необходимо включать случаи, вызывающие у учащихся наибольшие затруднения: упражнения должны быть разнообразны. Существенные признаки данной орфограммы всегда одни и те же, они постоянны; изменяться могут лишь несущественные признаки, которые часто и называют варьирующимися

признаками. Наличие тех или иных несущественных признаков орфограмм служит причиной неузнавания грамматической природы орфограммы и вызывает орфографические ошибки.

Упражнения должны быть подобраны таким образом, чтобы при их выполнении ученик мог осознать несущественность таких признаков для орфограммы и руководствоваться при различении орфограмм лишь правильными основными критериями.

Главные основания построения системы упражнений мы видим в нарастании самостоятельности учеников. «Систематичность в упражнениях должна вырабатываться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем больше развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения».

Принцип следования от легкого к трудному позволяет выделить 3 типа упражнений:

- 1) упражнения с готовым печатным текстом;
- 2) различного рода диктанты;
- 3) творческие работы.

Такое нарастание степени трудности приведет к постепенному «прилаживанию», «врастанию» правилосообразных действий, выработанных в условиях с готовым заданным материалом, к творческому письму.

Завершать систему орфографических упражнений должно творческое письмо, при котором ученик пишет не только для того, чтобы соблюдать правила, но и для того, чтобы выразить свою мысль. Его работа становится письменной речью в собственном смысле этого слова.

Ученик не только применяет правило к готовым значениям, но и является их автором.

Таким образом, мы определили основные понятия орфографической грамотности и общие условия ее формирования.

Орфографическая грамотность – это умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания. Слово умения в данном определении можно заменить на навык.

Составные элементы орфографической грамотности:

- 1) нахождение в словах орфограмм (орфографическая зоркость);
- 2) правильное написание слов с данной орфограммой;
- 3) обоснование правильного написания;
- 4) нахождение ошибок и их исправление.

1.2 Формирование орфографической грамотности в младших классах

Итак, из первого параграфа выявили, что М.Т. Баранов выделяет четыре компонента орфографической грамотности. Рассмотрим особенности их формирования в младшем школьном возрасте.

Как известно, орфографическая грамотность должна закладываться в младших классах. Однако во время обучения в 1-4 классах у большей части детей она не формируется. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от его первоначального этапа, от того, насколько развита у обучающихся способность, обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам.

Значит задача учителя на первом этапе - формировать орфографическую зоркость обучающихся.

Анализ литературы позволяет нам определить орфографическую зоркость как способность обучающихся 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.

В таком понимании орфографической зоркости содержится важный для методики обучения вывод о необходимости на первоначальном этапе знакомить детей со всеми опознавательными признаками орфограмм и добиваться их прочного усвоения в деятельности. 1-4 классы следует рассматривать в качестве начального этапа развития орфографической зоркости, на котором основное внимание уделяется определению всех необходимых и достаточных признаков для нахождения орфограммы [1].

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т.е. решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Значит, умение обнаруживать орфограммы, выступает базовым орфографическим умением, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одно из главных причин, тормозящих развитие орфографической грамотности.

Чтобы найти орфограмму, написание, требующее проверки, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Значит, слово и орфограмма в нем, воспринимаемые зрительно или на слух, являются раздражителями. Так как непосредственно воспринимаемые раздражители в орфографии действуют через зрительный и слуховой анализаторы, целесообразно рассмотреть процессы зрительного и слухового восприятия.

При зрительном восприятии необходимо привлекать внимание детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ.

Слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков составляют основу развития не только устной, но и письменной речи. Развитие фонематического слуха оказывается решающим условием при постановке орфографической задачи – нахождения орфограммы и определения ее типа.

Как показали исследования наряду со слуховым и зрительным анализаторами большое значение имеют речевые кинестезии (проговаривание), они позволяют более тонко и точно воспринимать речь.

Воспоминания движений руки также выступают необходимым условием грамотного письма.

Зрительное, слуховое, кинестезическое и рукодвигательное восприятие младших школьников составляет чувственную базу орфографической грамотности. Чем больше органов наших чувств, по К.Д.Ушинскому, принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления на нашу память.

Современный подход к проблеме памяти позволяет подчеркнуть, что без опоры на понимание никакое усвоение знаний вообще невозможно. Если понимание поверхностно, неполно, не складывается в систему, то запоминание слабо и нестойко и требуются многократные повторения для его улучшения. Если же в процессе усвоения ученик выделяет в материале главное смысловое содержание, то у него образуются сильные и стойкие следы памяти.

Первым этапом решения орфографической задачи выступает умение увидеть орфограмму при письме, т. е. изначальное умение, обеспечивающее сознательное отношение к письму, мотивирующее обращение к правилу, к словарю. Орфографическая зоркость предполагает обнаружение орфограмм и определения их типа [3].

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.

Таким образом, достижение высокого качества орфографической грамотности младших школьников по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения. Решая вопрос о работе над формированием у младших школьников орфографической грамотности, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка и понимать, что в данном возрасте навык орфографической грамотности еще не является автоматизированным.

Термин «автоматизированный» следует отличать от термина «автоматический». В отличие от последнего он обозначает способ образования навыка как действия, вначале основывающегося на сознательном применении определенных правил и лишь затем в процессе упражнений подвергающегося автоматизации [8].

Поскольку орфографический навык формируется в деятельности и является результатом многократных действий, в методике обучения орфографии уделяется серьезное внимание изучению закономерностей такой деятельности, а также поиска путей и средств повышения эффективности обучения орфографии с учетом этих закономерностей.

Формирование орфографической грамотности – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии обучающиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно [15].

Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой. Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. С учетом характера орфограммы навыка орфографической грамотности можно разделить на две группы:

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

И в той, и в другой группе центральное место занимает умение видеть орфограмму, то есть орфографическая зоркость, которая невозможна без понимания сущности орфограммы.

Процесс формирования орфографической грамотности проходит несколько ступеней:

1. Учебная ситуация порождает потребность проверить орфограмму. Школьник ставит перед собой цель, осознает задачу.
2. Поиск способа выполнения действия: опора на знания, на правило, на указание, на прошлый опыт.
3. Составление алгоритма выполнения действия по правилу, планирование действия по этапам.
4. Выполнение действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану — поэтапно.
5. Повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму — в изменяющихся условиях и в вариантах, с постепенным «свертыванием» алгоритма.
6. Появление автоматизма безошибочного письма.
7. Постепенный отказ от правила [15].

Весь этот цикл не завершается в начальных классах, его относительное завершение относится к окончанию средней школы.

Таким образом, для нашего исследования мы будем определять в качестве высокого уровня сформированности орфографической грамотности. Ребенок с высоким уровнем должен уметь повторно, многократно выполнять действия по плану, по алгоритму — в изменяющихся условиях и в вариантах, с постепенным «свертыванием» алгоритма.

Конечно, в младшем школьном возрасте такое умение появляется только в 3-4 классе. Одаренные дети к концу начальной школы уже имеют автоматизированный навык безошибочного письма.

Сознательный подход к формированию орфографической грамотности обучающимися обеспечивает понимание языковых значений. В данном случае под языковыми значениями понимается содержание целых высказываний, смысл отдельных предложений, оборотов речи, словосочетаний, значения слов

и фразеологических единиц, значения отдельных морфем в составе слова, а также грамматическое значение слов, словоформ и морфем.

Точное и ясное понимание значения слова нужно для выделения в нем корня и других морфем, для подбора проверочных родственных слов, для определения части речи и формы слова, для ясного понимания его связей в предложении. Понимание значения словосочетаний и предложений нужно для более точного понимания значения слов, для определения форм частей речи.

В современной методике правописания главным, решающим фактором признается фактор сознательной работы обучающихся, осознанного подхода к орфографическому явлению; при этом учитываются:

- а) значение текста, предложения, словосочетания, слова, морфемы;
- б) грамматическое значение слова, его грамматические связи в словосочетании и предложении;
- в) словообразовательная структура слова, его морфемный состав, словообразовательная модель, словообразовательное гнездо;
- г) законы фонетики и графики;
- д) правила орфографии и традиция [24].

Помимо фактора сознательного усвоения орфографии значительную роль играет зрительный фактор в обучении. Зрительному запоминанию помогает применение плакатов с трудными словами, с цветным выделением орфограмм. Рекомендуется много писать, списывание — один из важных видов упражнения, но списывание подкрепляется аналитико-синтетическими заданиями: подчеркнуть, выделить графически, изменить формы, проверить орфограммы, найти и исправить ошибки.

Определенную роль в формировании орфографической грамотности играет и слуховой фактор, т.е. слуховые восприятия собственной и чужой речи и ощущений, связанных с движениями органов речи в процессе говорения. Практикуется орфоэпическое и вслед за ним орфографическое (буквенное) проговаривание, что приучает школьников во время письма анализировать звуко-буквенный состав слов. Причем орфографическим целям служит не

только буквенное, а именно два варианта вместе, так как двойное произнесение вырабатывает речевой слух. Проговаривание должно происходить не только вслух, но и мысленно, про себя, что приближает ученика к естественным условиям письма.

Уделяя внимание всем перечисленным факторам, отметим еще раз важность сознательности всей деятельности обучающихся, объяснения несовпадений звучания и письма, способов проверки орфограмм, словообразовательного анализа.

Единицей обозначения на письме является не отдельный звук, а ряд позиционно чередующихся звуков – фонема, которая обозначается по своей сильной позиции. В том случае, когда звук находится в сильной позиции, буква, его обозначающая, орфограммой не является. А когда звук находится в слабой позиции, тогда письменный знак становится орфограммой.

Орфограмма – это написание, которое не устанавливается на слух. Орфограмма работает в процессе обучения лишь в том случае, если школьник ее замечает. Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения. Развивающийся речевой слух у младшего школьника способствует возникновению и развитию орфографической зоркости

Когда пишущий осознает наличие орфограммы в слове, он выполняет орфографическое действие.

Орфографическое действие – это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове.

П. С. Жедек в орфографическом действии выделяет две ступени:

- 1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);
- 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык [9].

С.В. Ломакович выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник решая орфографические задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
- 4) определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
- 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму [12].

Результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи.

Ребенка важно научить:

- 1) ставить орфографические задачи (находить орфограммы);
- 2) устанавливать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи;
- 3) осуществлять орфографический самоконтроль.

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени. Работа над ошибками — это актуализация цепи правильных знаний и затормаживание неверных.

Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, может формироваться стихийно и целенаправленно. Решение тесно связано с языковым анализом и синтезом. Трудность орфографической задачи в том, что младший школьник должен сам поставить перед собой задачу. Он должен в процессе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой задачи ограничено.

Таким образом, период обучения грамоте — очень ответственный этап формирования орфографической грамотности. Принципиально важно именно в данный период создать предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, причем нужно двигаться не столько от буквы к звуку, сколько, наоборот — от звука к букве. В это же время следует формировать представление о слабых и сильных позициях звуков.

Начать работу по формированию орфографической грамотности следует одновременно с обучением двум видам чтения: орфографическому и орфоэпическому. При этом следует активно использовать прием работы как орфографическое проговаривание.

Главное средство формирования орфографической грамотности у младших школьников – правильное и своевременное формирование понятий об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы (ставить орфографические задачи) – это первоначальный период в обучении правописанию, имеющий свою специальную методику и свои типы орфографических упражнений.

Таким образом, формирование орфографической грамотности у младших школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Практическая работа обучающихся в большинстве случаев опирается на правила, которые эффективны лишь в случае их точного, уместного и быстрого применения. Наивысшим уровнем сформированности орфографической грамотности у младших школьников является «автоматизированность» навыков, которая может проявляться у одаренных детей к концу начальной школы. Для детей общеобразовательной школы высоким уровнем в данной работе будем считать повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму — в изменяющихся условиях и в вариантах, с постепенным «свертыванием» алгоритма.

1.3 Использование опорных схем для формирования орфографической грамотности младших школьников

Л.М. Пазова считает, что одним из средств формирования орфографической грамотности является использование опорных схем на уроках [17]. Приведем анализ понятийного аппарата

Опора - это, модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на

основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. [20]

Опорные схемы представляют собой особую организацию теоретического материала в виде графического изображения, зрительно подчеркивающего соотношение зависимости явлений, характеризующих определенную языковую проблему. Такое изображение создается в упрощенно-обобщенном виде. При систематическом, грамотном применении оно способно придать сложному многоплановому процессу обучения определенную цельность, стабильность.

Опорами могут быть:

- наглядность
- текст
- ситуация
- тема (фрагмент темы), проблема

Эта последовательность соблюдается в основном лишь на начальном этапе, затем порядок использования опор меняется. Этот порядок работы обусловлен положением, о целесообразности формировать сначала ситуативно-контекстную, лишь потом контекстную монологическую речь. [13].

Большое значение для успеха этой работы имеет содержание и оформление такой схемы-опоры, которая должна быть системной, емкой по содержанию, краткой, четкой по оформлению, простой, понятной по восприятию и воспроизведению. В процессе работы по опорным схемам необходимо учитывать этапы обучения, степень подготовленности обучающихся к восприятию и анализу схемы, их способность записать, проговорить информацию, а позже самостоятельно ее составить в виде схемы, алгоритма или прочесть незнакомую запись, расшифровать ее. Такая работа должна проводиться в течение всех уроков изучения темы, что помогает более глубокому пониманию и постепенному запоминанию необходимого теоретического материала, а не «зазубриванию» его. Идти от целого к части, опираться не на зубрёжку, а на понимание.

Постоянная работа по схемам, составление их при непосредственном участии обучающихся приводит к тому, что на определенном этапе даже «слабые» обучающиеся могут самостоятельно формировать орфографическую грамотность.

Использование схем – опор помогает обучающимся легче и прочнее усвоить в каждой теме теоретический материал, огромную помощь оказывает при выполнении практических упражнений, в работе над ошибками. В связи с этим в классе каждый обучающийся может вести справочник, где изученный материал в схемах, алгоритмах накапливается и затем используется на уроках.

Хочется отметить, что использование схем не исключает использование теоретического материала учебника, они только помогают сжать его до предела.

Работа над рассказом с опорой на схему способствует развитию орфографической грамотности, учит отвечать доказательно, используя в качестве иллюстрации необходимый материал. Имея перед глазами схему, школьники научаются последовательно излагать сведения, имеющиеся у них по данной теме. При этом ученики не чувствуют себя беспомощными, у них исчезает скованность, страх перед ответом. В классе создается хороший рабочий настрой, а похвала, положительные эмоции, доброжелательность – залог того, что занятие пройдет успешно.

Схемы представляют собой прием, облегчающий и восприятие темы, и её понимание. Опорные схемы во многом сходны со школьными наглядными пособиями. Но в отличие от последних они содержат знаки, конкретизирующие содержание абстрактного теоретического материала: рисунки, ключевые слова, короткие фразы и т.д. Одна из важнейших задач опорного сигнала — облегчение понимания новой информации и закрепление её. Как известно, у каждого человека работают в разной степени все три механизма памяти: слуховая, зрительная, двигательная. И если в процессе обучения все они целенаправленно используются, то уровень усвоения нового материала повышается.

При объяснении нового материала с помощью опорных сигналов работают зрительная и слуховая память, причём способ запоминания не механический, а основанный на установлении смыслового понимания сигналов. При воспроизведении опорных конспектов как контрольном моменте усвоения знаний подключается двигательная (моторная) память.

Опорные сигналы стимулируют развитие творческого мышления обучающихся и представляют собой свернутую в пружину схему знаний, готовую развернуться в объемное знание.

Систематическое и целенаправленное использование опорных схем на уроках русского языка способно не только заложить определённый уровень знаний, но и хорошо развивает память, мышление, внимание, эти качества в последнее время западают у большинства учеников. Самое важное достоинство схем в том, что они позволяют сэкономить время, которое можно использовать для формирования практических умений, развития обучающихся.

Схемы, на мой взгляд, не только разнообразят формы проведения уроков, делают их более запоминающимися, эмоциональными, но и способствуют глубокому и последовательному усвоению материала, служат подспорьем в практической деятельности обучающихся для закрепления умений и навыков.

Требование избегать в схеме лишних слов, ненужной информации ни в коем случае не препятствует включению в неё материала, имеющего важное значение для усвоения текущей учебной информации, а также сведений, которые обязательно пригодятся в будущем.

Итак, схема как средство формирования орфографической грамотности в является не столько иллюстрацией, которая даётся параллельно с устным или письменным изложением материала, сколько ключом к решению практических задач, схема активизирует не только познавательную, но и мыслительную деятельность обучающихся, тем самым, мотивируя ученика, делая его успешным.

Работа со схемой учит умению выделять главное в изучаемом материале, способствует развитию логического мышления обучающихся.

Схема привлекает простотой составления (это может сделать каждый учитель и простой ученик) и простотой применения, поскольку знакомить с ней можно обучающихся с помощью классной доски, компьютера, интерактивной доски, а для этого не нужно специального времени, как на изготовление некоторых других пособий.

Схема уместна на разных этапах обучения: при вводе нового понятия, знакомстве с орфографическим правилом, при отработке, закреплении и повторении учебного материала.

При выполнении тренировочных заданий дома и в классе обучающиеся по мере необходимости обращаются к схеме.

Систематическая работа со схемами, составление их при непосредственном участии самих обучающихся приводит к тому, что на определённом этапе обучения они уже могут самостоятельно, опираясь на схемы, изложить тот или иной материал. Сначала с таким заданием справляются только сильные ученики, затем инициативу проявляют и более слабые.

Работая со схемой на уроке, приходится учитывать и этапы обучения, степень подготовленности учеников к полноценному восприятию и анализу схемы, проговорить её, расшифровать незнакомую запись, оформленную в виде схемы, и их способность и умение пользоваться ею [24]. Большое значение для успеха такой работы имеет содержание и оформление такой схемы, которая является объектом сложного логического анализа.

Какая же схема наилучшим образом соответствует обучающим задачам урока?

Прежде всего, использование средств графики должно показать логические связи явлений, которые существуют в языке, но для школьников обычно остаются не выявленными и непонятными. При этом лучше всего

придерживаться графического единообразия в противопоставлении смешиваемых фактов, хотя схема может оформляться различными способами.

Второе требование – стараться употреблять в схеме минимальное количество слов. Она должна в очень лаконичной форме описать языковую закономерность, имеющую в языке бесчисленное количество проявлений, с которыми и сталкиваются обучающиеся при анализе конкретных языковых фактов. Вот почему в схеме вполне уместно употребление тех графических обозначений, к которым привык ученик и которые он моментально «расшифровывает».

Схема учит ребят пользоваться особым видом записи теоретического материала. Способность обучающихся правильно «читать» схему, то есть понимать её смысл, отрабатывается с помощью специальных заданий.

Таким образом, схемы непосредственно влияют на формирование орфографической грамотности младших школьников. Основными условиями схем являются их наглядность, яркое и запоминающееся оформление, простота применения. Также в процессе работы необходимо использовать опорные схемы разных видов, для более качественного закрепления материала.

Выводы по первой главе

Орфографическая грамотность - умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания. Такой вид грамотности имеет 4 составных компонента и предполагает, что для полного формирования навыка необходимо развитие всех четырех. Однако ряд авторов говорят о том, что орфографическая зоркость составляет 90% орфографической грамотности.

Высшим уровнем сформированности орфографической грамотности является автоматизированность данного навыка. Он приобретает чаще всего в средней школе, но у отдельных, одаренных детей может проявиться уже в начальной.

Младший школьный возраст характеризуется эмоциональностью, повышенным познавательным интересом. Поэтому применение наглядности на уроках способствует более качественному усвоению материала. Одним из видов наглядности являются опорные схемы.

Использование такой технологии разнообразит уроки и детям станет проще запоминать орфографические правила. Использование схем позволяет не только активно включить обучающихся в учебную деятельность, но и активизировать познавательную деятельность детей. Схемы помогают учителю донести до обучающихся трудный материал в доступной форме. Отсюда можно сделать вывод о том, что использование схем необходимо при обучении детей младшего школьного возраста.

Таким образом, использование схем на уроках русского языка даёт следующие результаты:

Уже в начальной школе, возможно, добиться от ученика понимания роли правописания как средства передачи мысли на письме и показать ему значение орфографических правил для наиболее точного оформления мысли. Занятия по формированию орфографической грамотности у детей содействуют воспитанию интереса и вкуса к языку, развивают стремление к осознанному использованию в речи языковых средств. Не снижая внимания к другим сторонам учебного процесса, необходимо уделять время на уроках для работы над формированием орфографического навыка.

Для формирования орфографических навыков необходимо: – понять мотивацию орфографической работы обучающихся, так как сама орфография очень сложна и малопривлекательна для детей своим содержанием; – научить детей видеть орфограммы, писать вдумываясь; – развивать логическое мышление обучающихся при обучении орфографии, так как только в этом случае можно сформировать у детей прочный навык решения орфографической задачи; – при работе над формированием орфографических навыков использовать различные формы, приемы и способы обучения орфографии

Работу по формированию орфографических навыков можно проводить на любом этапе урока. Важно выделить, что упражнения, по формированию орфографических навыков, подбираются с учетом вариантов орфограмм: с учетом типичных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при письме. Все это требует от учителя начальных классов обязательного знания теоретических основ обучения орфографии, заинтересованности и творческого отношения к работе.

Список литературы

1. Бельдина Е.В. Развитие орфографической зоркости. Работа со слабоуспевающими учениками. // Начальная школа. - 2004 – №3 - с. 35 – 40.
2. Быков Д.И. Орфография. — Санкт-Петербург, ПрозаиК, 2013. - 736 с.
3. Варганова Л.Д. Орфографическое программирование как способ подготовки к формированию орфографической зоркости.//«Начальная школа». – 2005. - № 6. –С. 16.
4. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи. - Ростов н/Дону: Феникс, 2004. - С. - 49, 74.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1996. - 414 с
6. Ганькина, М. В. Грамматическая неотложка [Текст] / М. В. Ганькина // Начальная школа : плюс-минус. – 2001. – № 8. – С. 50–51 ; № 11. – С. 32–35.
7. Гришанина Е.И. Пути совершенствования орфографической подготовки младших школьников//Эксперимент и инновации в школе. – 2011. - № 1. С. 40-48.
8. Жажева Дариет Долетчериевна Орфографическая грамотность учащихся начальных классов и условия ее формирования//Новые технологии. – 2010. - № 4. С. 20-28.
9. Жедек П.С. Методика обучения письму / П.С. Жедек, М.С. Соловейчик // Русский язык: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 476 с
- 10.** Кравцова М.К. Опыт организации разноуровневой самостоятельной работы при обучении младших школьников орфографии//Среднее профессиональное образование. – 2013. - № 8. С. 76-82.
11. Круковер, В.И. Словарь младшего школьника: Орфографический словарь. Орфоэпический словарь. Этимологический словарь. Фразеологический

словарь / В.И. Круковер, В.И. Супрун, Т.Г. Никитина. - М.: Стрекоза, 2012. - 640 с.

12. Ломакович СВ., Тимченко Л.И. Обучение русскому языку в начальной школе. 1 класс: Пособие для учителя четырехлетней начальной школы. - М.: Вита-Пресс. 2013. - 104 с.

13. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2012. – 464 с.

14. Нечаева, И. В. Некоторые особенности сложившейся орфографической кодификации и реалии современного письма / И. В. Нечаева // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». – 2015. – № 1. – С. 49–61.

15. Новиченко Д.Р. К проблеме формирования орфографических умений обучающихся//Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. - № 43. С. 54-59.

16. Павлова Н. П. Орфографическая личность ребенка//Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2014. - № 2. С. 40-48.

17. Пазова Л.М., Щербашина И.В. Орфографическая безграмотность и пути её преодоления//Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. - № 3. С. 29-36.

18. Пенкина С.Д. Особенности работы над орфографическими ошибками в письменной речи младших школьников// [Символ науки](#) . – 2016. - № 2. С. 45-49.

19. Прищепова И.В. К вопросу об интуитивной орфографической грамотности младших школьников с общим недоразвитием речи и без нарушений речевого развития//Теория и практика общественного развития. – 2014. - № 4. С. 54-59.

20. Савельева Л.В. Значение умения различать орфограммы в овладении младшими школьниками орфографической грамотностью. //«Начальная школа». - 2003. - № 12. – С.13-19.

21. Сальникова О.С. Орфографические девиации в письме детей младшего школьного возраста//Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. - № 4. С. 10-18.
22. Смирнова. В.В. Приемы повышения орфографической грамотности //Начальная школа. Плюс до и после. – 2003 – №6. – с.52-54.
23. Харченко С.Ю. Орфографическая норма: проблемы реализации// Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2016. - № 4. С. 12-19.
24. Христовова Г.М. Изучение слов с непроверяемыми правописаниями в начальных классах // Начальная школа.- 2005.- № 7. – С. 21-25.
25. . Шмелев, А. Д. Орфографические нормы и орфографические правила / А. Д. Шмелев // Рус- ский язык в школе. – 2009. – № 9. – С. 70–75.
- 26.** Щербашина И.В. К вопросу о теоретических основах формирования орфографического навыка у младших школьников//Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. - № 2. С. 43-49.