



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Дальневосточный федеральный университет»
(ДВФУ)

ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

Кафедра педагогики

Горбунова Екатерина Евгеньевна

**ИЗУЧЕНИЕ СЛОВ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ И ТРУДНОПРОВЕРЯЕМЫМИ
ОРФОГРАММАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ
МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
по образовательной программе подготовки бакалавров
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование,
профиль «Начальное образование»

г. Уссурийск
2018

Автор работы Горбунова Е. Е.
подпись
«06» июня 2018 г.

Руководитель ВКР доцент
(должность, ученое звание)

Ш / Шкляр И. А.
(подпись) (ФИО)

«06» июня 2018 г.

Защищена в ГЭК с оценкой отлично

Секретарь ГЭК
Шкляр
(подпись)

Гумен И.И.
(И.О.Фамилия)

«23» июня 2018 г.

«Допустить к защите»

Зав. кафедрой доцент
(ученое звание)
Шурухина Т.Н.
(И.О. Фамилия)

«05» июня 2018 г.

В материалах данной выпускной квалификационной работы не содержатся сведения, составляющие государственную тайну, и сведения, подлежащие экспортному контролю.



С.В. Пишун / Ш /
Ф.И.О. Подпись

Директор Школы педагогики
«25» июня 2018 г.



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Дальневосточный федеральный университет»

ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

Кафедра педагогики

ОТЗЫВ РУКОВОДИТЕЛЯ ВКР

на выпускную квалификационную работу студентки

ГОРБУНОВОЙ ЕКАТЕРИНЫ ЕВГЕНЬЕВНЫ

Направление 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование»,
группа Б2411.

Руководитель ВКР: к.п.н. И.А.Шкляр

На тему «Изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в
начальной школе в условиях межпредметной интеграции»

Дата защиты ВКР: «23» июня 2018 г.

Оригинальность текста ВКР составляет 88%.

Выпускная квалификационная работа Горбуновой Екатерины Евгеньевны связана с поиском путем решения традиционного вопроса методики начальной школы: формированию навыка правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями, или, так называемых «словарных слов». Элементом новизны стало обоснование и применение на практике идеи взаимодействия разных учебных дисциплин с целью усвоения конкретных «словарных слов». Неспособность переносить полученные в одной предметной области умения в другую снижают качество образования в целом, не позволяют сделать его оптимальным. Внедрение данной идеи в практику было сопряжено с объективными трудностями, в первую очередь, с несогласованностью авторов-составителей разных учебников по вопросу формирования орфографического навыка. Решение данной проблемы потребовало от Екатерины Евгеньевны тщательного анализа учебников по русскому языку, по математике и по «Окружающему миру» именно с целью поиска «точек соприкосновения». Их оказалось немного, но они были обнаружены, определены этапы работы над «словарным словом», условия обращения к материалам из той или иной дисциплины, методы и приемы обучения. В этом заключается практическая ценность эмпирического исследования.

Работа над данной темой велась систематически, последовательно. Екатерине Евгеньевне удалось создать целостное завершённое исследование, включающее теоретическую и практическую главы. Студентка проявила необходимый уровень самостоятельности при отборе, анализе материала и представлении теоретических основ формирования навыка правописания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми

орфограммами в ситуации взаимодействия учебных дисциплин начальной школы. Описание опытно-экспериментальной работы отличается тщательностью, логичностью и убедительностью.

Бакалаврская работа Е.Е.Горбуновой отличается логичностью построения, наличием необходимого содержания, последовательным и грамотным изложением мысли, подробным описанием экспериментальной работы, наличием необходимых выводов, практической значимостью. Оригинальность текста составляет 88%. ВКР соответствует всем необходимым требованиям, заслуживает отметки «отлично», а ее автор – присуждения степени «бакалавр» по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

«18» июня 2018 г.

И.А. Шкляф / Шкляф И.А.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами с учетом межпредметной интеграции в начальной школе.....	7
1.1. Орфография как раздел языкознания.....	7
1.2. Реализация межпредметной интеграции в образовательном процессе школы.....	13
1.3. Орфографический навык как феномен.....	20
1.4. Методика изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в начальной школе.....	28
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа, направленная на изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в 3 классе в условиях взаимодействия учебных дисциплин.....	37
2.1. Начальный уровень сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3 классов (по данным констатирующего эксперимента).....	37
2.2. Формирование у учащихся 3 класса умения писать «словарные» слова в условиях взаимодействия учебных дисциплин (по данным формирующего эксперимента).....	43
2.3. Динамика усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3 классов (по данным контрольного эксперимента).....	55
Заключение.....	62
Список литературы.....	66
Приложения.....	70

Введение

Актуальность исследования. Начальное образование имеет большое значение в общей системе образования, так как приобретенные знания, умения, личностный опыт младших школьников служат основой для дальнейшего обучения. Существенная роль в достижении целей и задач, стоящих перед школой и учителем, принадлежит изучению русского языка.

Один из показателей культуры человека – его грамотность. Речь таких людей богата и интересна, они эрудированы, четко формулируют свои мысли и легко воспринимаются окружающими. Грамотная речь – залог успешного общения. Ее обладатель заслуживает уважительного отношения со стороны собеседника.

Орфография – наука о правильном, грамотном написании слов. Изучением орфографии как лингвистической науки занимались Я.К. Грот, И.А. Бодуэн де Куртенэ, С.П. Обнорский, Р.И. Аванесов, Л.Р. Зиндер, А.Н. Гвоздев, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев, Л.Б. Селезнева и др. Исследователи изучали разделы, принципы русской орфографии, рассматривали понятие орфограммы и т.п.

Проблема формирования орфографического навыка у школьников всегда была и остается одной из актуальных как в психологии, так и в методике преподавания русского языка. Ею занимались Д.Н. Богоявленский, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, Г.Н. Приступа, Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, В.В. Репкин, В.П. Канакина и многие другие. Авторы исследовали орфографическое действие, этапы постановки и решения орфографической задачи, содержание орфографического материала в зависимости от этапа обучения в начальной школе, систему орфографических упражнений и т.п. Как показывает педагогический опыт, при освоении различных типов орфограмм особую сложность вызывают слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, или так называемые «словарные слова». Написание таких слов в начальной школе

необходимо запоминать, т.к. данная орфограмма либо не проверяется правилами русского языка, либо проверка младшими школьниками затруднена в силу отсутствия у них знаний из других разделов языкознания.

Специальная работа над «словарными» словами в основном ведется на уроках русского языка, но, несмотря на усилия учителей, школьники по-прежнему испытывают трудности в их написании. Так, получив определенный опыт орфографической работы на русском языке, учащиеся не могут перенести его на другие учебные предметы и во внеурочную деятельность. Отсюда возникает вопрос о возможном улучшении ситуации в условиях межпредметной интеграции.

При определении понятия интеграции подчеркиваются разные стороны этого явления. Интеграция – объединение в целое, в единство каких-либо частей; условие развития познавательной активности; процесс взаимодействия обособленных структурных элементов. Идея использования межпредметных связей не нова. Ее выдвигали такие ученые, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци и др. Отдельные вопросы рассматривались такими отечественными педагогами, как И.Д. Зверев, М.А. Данилов, В.Н. Максимов, а также учеными-методистами: М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, Н.Н. Светловская и др. Интегративный процесс лег в основу комплексного образования учащихся, формируя у детей целостное представление об окружающем мире. Используя межпредметную интеграцию в учебном процессе начальной школы, учитель показывает связи, выделяет общее и определяет различия, дает дополнительные сведения, а также закрепляет ранее изученное.

Для лучшего усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, учителями также может использоваться межпредметная интеграция. Межпредметное интегрирование позволяет изучать и закреплять слово не только на уроках русского языка, но и на других дисциплинах. Нами не было обнаружено работ, показывающих методику работы над

«словарными» словами в условиях межпредметной интеграции, отсюда вытекает проблема нашего исследования.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: «Как изучать «словарные» слова в условиях взаимодействия учебных дисциплин в начальной школе?».

Объектом исследования выступает учебно-познавательная деятельность младших школьников, направленная на овладение написанием слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции.

Предмет исследования: методические условия изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в ситуации взаимодействия учебных дисциплин.

Цель исследования: выяснить эффективные методические условия изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в ситуации взаимодействия учебных дисциплин.

Гипотеза: изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в ситуации взаимодействия учебных дисциплин начальной школы будет успешным, если:

1. Критериями отбора «словарных» слов станут:

1) частые орфографические ошибки при написании данных слов учащимися;

2) возможность обращения к одному и тому же «словарному» слову на материале различных учебных предметов.

2. Задействовать содержание таких учебных предметов, как: русский язык, литературное чтение и «Окружающий мир»;

3. Этапами орфографической работы над «словарным» словом станут:

1) этап ознакомления, предполагающий уточнение лексического значения слова и определения места орфограммы;

2) этап усвоения, нацеленный на запоминания правильного орфографического облика слова;

3) этап закрепления, направленный на применение слов в письменной речи.

4. Использовать следующие методы и приемы обучения: беседа, дидактическая игра, различные виды списывания, диктанты, написание сочинений и др.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть особенности русской орфографии;
- 2) изучить возможности реализации межпредметной интеграции в начальной школе;
- 3) выяснить методику формирования орфографического навыка, а также методику изучения «словарных» слов в начальной школе;
- 4) определить начальный уровень сформированности умения писать «словарные» слова у учащихся 3-х классов;
- 5) выяснить этапы работы над «словарным» словом, эффективные методы и приемы изучения «словарных» слов с учетом межпредметной интеграции и определить динамику усвоения слов у учащихся 3-х классов.

Методы исследования: анализ и обобщение литературы по теме исследования, наблюдение, педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ результатов учебно-познавательной деятельности младших школьников.

База исследования. Исследовательская работа осуществлялась в МБОУ «Гимназия №133» г. Уссурийска среди учащихся 3 «А» и 3 «В» классов.

Структура работы. Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Теоретические основы изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами с учетом межпредметной интеграции в начальной школе

1.1 Орфография как раздел языкознания

Русская письменность в процессе длительного развития постепенно приспособлялась к языковому строю, систематизировалась в графике и орфографии, взаимодействующих друг с другом. Система правил о написании слов и их значимых частей, о слитных, отдельных и дефисных написаниях, об употреблении прописных букв и переносе слов называется орфографией, или правописанием [47, с. 237].

Орфография - это:

- 1) система написаний, сложившаяся исторически, которую принимает и использует общество;
- 2) определенные правила, которые обеспечивают единое написание в вариативных случаях;
- 3) следование принятым правилам (в таких случаях говорят о хорошей или плохой орфографии письма);
- 4) часть науки о языке (его письменной форме), которая изучает и устанавливает единое написание (иногда официально разрешает их вариативность).

Орфография - это такое написание, где перед пишущим стоит выбор буквы для обозначения того или иного звука, которая будет соответствовать общепринятой норме правописания. Здесь говорится о тех вариантах написания, где все из них не нарушают норм литературного произношения. И.А. Бодуэн де Куртенэ пишет, что орфография занимается взаимосвязью «писанно-зрительных представлений с представлениями морфологическими и семасиологическими». Имеется ввиду, что для орфографии предметом будет написание конкретных морфем и слов. Орфография нацелена на

установление единого написания слов, объявленное верным [28, с. 266].

«Орфограмма» является одним из основных понятий в орфографии. В трактовке ее понятия зачастую подчеркиваются ситуации выбора, которые характерны для орфограммы, и результат этого выбора. Л. Б. Селезнева в своем определении орфограммы выделяет два ее существенных признака: "С точки зрения орфографической системы языка, орфограмма - определенное, готовое решение орфографической задачи ("способ изображения на письме данного фонеморфологического явления языка"), с точки зрения пишущего, орфограмма - это всегда задача, он должен найти "способ изображения на письме данного фонеморфологического явления языка", пользуясь правилами правописания" [22, с. 107]. Эти два признака мы можем соединить как единицы системы орфографии в другой трактовке: «Орфограмма - правильное (соответствующее правилам или традиции) написание, которое выбирается из ряда возможных». Орфограммой будет не только буква, которую мы выбираем из возможных вариантов обозначения звука (фонемы). Ей так же может быть слитность или раздельность написания, написание строчной или прописной буквы, место для переноса, и пр.

Русская орфография, будучи системой правил, имеет свои разделы:

- 1) правила передачи звуков (фонем) буквами в составе слов и морфем;
- 2) правила о слитных, полуслитных (дефисных) и раздельных написаниях слов;
- 3) правила употребления прописных (больших) и строчных (малых) букв;
- 4) правила переноса слов с одной строки на другую;
- 5) правила графического сокращения слов [22, с. 26].

Данные разделы не всегда выделялись однозначно. К примеру, Я. К. Грот раздел посвященный употреблению строчных и прописных букв не видел самостоятельным, и включал его в раздел "об употреблении той или другой буквы". Также в один раздел он помещал правила "о соединении двух

слов в одно» вместе с правилом «о переносе частей слова из строки в строку» [28, с. 279].

Первый раздел орфографии является основным, так как от основы обозначения звукового состава слов каждой национальной орфографии зависит принцип определенной системы орфографии.

Особая составляющая орфографии - передача средствами русской графики заимствованных слов, особенно географических названий (топонимика) и собственных имен (ономастика) [22].

Большинство считают, что орфография сильно приближена к фонетическому строю обслуживаемого ею языка, но звуковая сторона языка меняется и взаимосвязь между произношением и письменностью становятся все более напряженной. По установленным отношениям между системой орфографии и фонетической системой говорят о различных принципах устройства орфографии. Существуют следующие принципы:

- морфологический;
- фонетический;
- фонематический;
- традиционный;
- дифференцировочный.

Не существует языка, построенного лишь по одному из этих принципов. Немецкий лингвист Г. Пауль писал: «Орфографию каждого языка следует оценивать исходя только из его собственных закономерностей» [37, с.304]. Стоит отметить, что один из принципов всегда будет доминировать и отражаться в большинстве орфографических правилах [28, с.277].

Русское современное правописание построено в основном на морфологическом принципе. Он подразумевает, что проверка орфограммы должна ориентироваться на морфемный состав слова, предполагая одинаковое написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания. Написание не должно зависеть от позиционных чередований (фонетических

изменений) в слове, появляющихся в родственных словах. К этим несоответствиям написания и произношения относятся: безударные гласные в разных морфемах – в корне, приставке, суффиксе, окончании; оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях; непроизносимые согласные и др. Усвоение написаний, которые соответствуют морфологическому принципу, не будет эффективным без устойчивых речевых умений учащихся: выбора слов, образования их форм, построения словосочетаний и предложений. Морфологический принцип в правописании считается главным, потому что именно он обеспечивает ведущую роль семантики в преподавании языка. А также делает легче процесс понимания и осмысления текста, так как внимание читателя не цепляется за обозначение фонемных чередований.

С.П. Обнорский пишет: «Морфологическая основа нашего правописания есть безусловный плюс нашей орфографической системы, она имеет громадное воспитательное значение в обучении письму и языку, облегчая сознательное усвоение того и другого» [35, с. 8]. Морфологический принцип доминирует во многих славянских орфографиях: польской, чешской, украинской, болгарской.

Суть фонетического принципа орфографии в близости написания слова и звукового состава любой его формы. Но это не значит, что данный принцип равнозначен написанию «как мы слышим», это было бы показателем отсутствия орфографической системы, ее заменой на фонетическую транскрипцию. Система орфографии подразумевает единообразие, отвергает диалектные и ситуативные разновидности звучания. Цель фонетической орфографии в изображении звукотипов, соответствующих нормативному произношению.

Фонемный или фонематический принцип орфографии также является основным и обеспечивает универсальный способ определения буквы, которая обозначает фонему в слабой позиции: привести фонему к сильной позиции. Для этого нужно сопоставить ряд однокоренных слов или форм

данного слова, в состав которых входит морфема, включающая в себя определяемую орфограмму. Фонетический принцип также обеспечивает единое написание морфем (приставки, корня, суффикса и окончания), не руководствуясь их произношением, к примеру, корень *-мор-* пишется одинаково в любой позиции. Р.И. Аванесов отмечал: «Идеальная орфография должна в максимальной степени соответствовать современной фонологической системе языка, строению слова во всех его элементах, отражать связь между словоформами одного языка и группами слов с общими морфологическими элементами» [1, с. 189].

В системе русского правописания, где основным является морфологический принцип, написания, которые основаны на фонетическом принципе, выпадают из системы и затрудняют письмо больше, чем морфологические, и поэтому им следует уделять особое внимание.

Этот вид письма Бодуэн де Куртенэ назвал фонемографией: "...фонемография обозначает односторонний, исключительно фонетический способ письма, при котором не принимается во внимание распадение предложения на синтагмы или синтаксические элементы, а сливаются на морфемы, т.е. морфологические элементы. Напротив, в морфемографии обращается внимание на психическое родство, т.е. ассоциации по сходству предложения с другими предложениями и слова с другими словами" [10, с.332].

Традиционный принцип орфографии проявляется в письме, где написание не соответствует ни звуковому, ни фонемному составу слов. Традиционным написаниям слов присуща консервативность. Непроверяемые слова (словарные) усваиваются за счет запоминания целостного «образа» слова; зрительно, опираясь на речедвигательную память, через четкое проговаривание, через употребление такого слова в устной и письменной речи и т. п. Слова традиционного написания в основном заимствованные: *вагон* – немецкое слово, *компьютер* – английское, *линия* – латинское, *логика*

– из древнегреческого языка. Даже элементарное представление о языках делает усвоение таких слов легким [33, с. 233].

Традиционное написание, не имеющее ни фонетических, ни фонологических обоснований, но считающееся целесообразным с точки зрения грамматики или лексики, называют дифференцировочным или дифференцирующим. Естественным образом дифференцировочный принцип никогда не станет доминирующим в орфографии любого языка, ведь он касается только редких частных случаев. Дифференцирующим называют различное написание одинаково звучащих слов (омофонов), большее количество которых пришли к нам из английского и французского языков.

Л.Р. Зиндер особое внимание уделяет транскрипционному и транслитерационному принципам, действующим при передаче иноязычных слов (чаще имен собственных). Они играют существенную роль в практической орфографии [10, с. 269].

Транскрипционный способ обеспечивает наиболее правдивую передачу звучания у заимствуемого слова инструментами графики принимающего языка; к примеру, слова *футбол (football)*, *Шекспир (Shakespeare)*.

Транслитерационный способ обеспечивает побуквенную передачу написания заимствуемого слова средствами графики принимающего языка. Следует отметить, что звучание может исказиться, например *Гудзон (Hudson)*.

Определить самый результативный способ затруднительно, зачастую результат несовершенен и его невозможно улучшить, ведь на пути - непреодолимое препятствие в виде несовпадения звукового состава разных языков и своеобразия их графических систем.

Некоторые случаи написания заимствованных слов приводятся в общих сводах орфографических правил, но им не под силу полноценно охватить все сложные и специфические вопросы.

О написании собственных имен и географических названий, заимствованных из других языков, есть некоторые, к сожалению, неполные

инструкции при «Главном управлении геодезии и картографии» и в редакциях энциклопедий и издательствах [22].

В случаях наличия вариативных форм написания, которое зафиксировано в толковых и в орфографических словарях, выбор определяет действующая произносительная норма. Если в языке имеются два равноправных варианта произношения, то в орфографических словарях они должны быть указаны оба.

Для того чтобы сформировать орфографический навык и обогатить словарный запас, нужно проводить специальную работу над значением слов и фразеологизмов, например: *тушь - туш; костный - косный, недостает - не достаёт* и т.п. [16, с. 52].

Итак, орфография – сложившаяся система правил о единообразном написании слов, в которой выделяются пять разделов. Основное понятие в орфографии – «орфограмма» (правильное написание из ряда возможных). Русская орфография устроена на морфологическом, фонетическом, фонематическом, традиционном и дифференцировочном принципах. Орфографической грамотности можно достичь при возможности опереться на знание норм произношения, грамматики, лексики и словообразования. По этой причине в школьной программе правописание изучается в системе разделов наук о языке, и только в высших школах орфограмма представляет собой самостоятельный курс.

1.2 Реализация межпредметной интеграции в образовательном процессе школы

На сегодняшний день термин «интеграция» имеет различного рода определения. Выделяются следующие варианты:

1. Интеграция, рассматриваемая как объединение в целое, в единство каких-либо частей, элементов [17, с. 25].

2. Интеграция как условие развития познавательной активности и самостоятельности школьников в учебной деятельности, формирование их познавательных интересов [48, с. 13].

3. Интеграция как процесс, в котором взаимодействуют обособленные структурные элементы некоторой совокупности. Она, в свою очередь, оптимизирует связи между элементами и объединяет их в одно целое, то есть в единую систему, которая обладает новыми качествами и новой потенциальной возможностью [36, с. 133].

4. Интеграция трактуется как объединение в целое каких-либо частей, или как состояние связанности отдельных дифференцированных элементов в целом, также так общепринято называется процесс, ведущий к такому состоянию [34, с. 107].

В педагогических источниках интеграция рассматривается двояко: и как сама цель обучения, и как его средство. Как цель обучения она предполагает формирование у учеников целостного представления об окружающем мире, как средство обучения - используется при установлении общего сближения предметных знаний. Интеграция является процессом и результатом создания единого целого, осуществляемого в обучении через слияние в одном курсе элементов различных учебных предметов. Поиск эффективных путей обучения в школе привел ученых и педагогов-практиков к целесообразности интеграции, выступающей условием единства обучения и воспитания, обеспечения качественных результатов в образовании.

Вопросом использования межпредметных связей в процессе школьного обучения занимались еще Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Я.А. Коменский пишет: «Все, и самое большое, и самое малое – так должно быть прилажено между собой и соединено, чтобы образовать неразрывное целое» [31, с. 279]. У Д. Локка эта идея связана с определением самого содержания образования, внутри которого каждый предмет должен наполняться элементами и примерами других. На большом дидактическом материале И.Г. Песталоцци выявил многообразные связи

учебных предметов между собой. Он следовал требованию: "Приведи в своём сознании все по существу связанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе" [38, с. 361]. Песталоцци говорил об опасности изоляции одного предмета от других.

К концу XIX века начинается процесс интеграции науки, который по отношению к дифференциации постепенно становится доминирующим. Период начальной стадии интеграции науки, характеризующейся образованием «мостов» между науками, отражается в дидактике, а именно в разработке связей между отдельными предметами в рамках общих циклов дисциплин [8, с. 13].

Первая попытка теоретического исследования данной проблемы делается К.Д. Ушинским. Система знаний, которая должна быть сформирована у учащихся, понималась Ушинским не как арифметическая сумма абстрактных представлений, а как органически взаимосвязанные единые знания об объективно существующем мире. Он полагал: «Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [49, с. 355]. К.Д. Ушинский считал, что идея межпредметных связей - одна из главнейших для формирования целостных и системных знаний. Его учение оказало влияние на педагогов второй половины XIX — начала XX в. Н.К. Крупская поддерживала его точку зрения значимости межпредметных связей в школьном обучении. Она указывала в своих трудах, что для воспитания всесторонне образованного и развитого населения, нужно изучать все предметы диалектическим методом, устанавливая между ними тесные взаимосвязи. Некоторые из аспектов совершенствования обучения и воспитания учащихся с позиций межпредметных связей и интеграции в обучении рассматриваются у известных русских педагогов, таких как И.Д.

Зверев, М.А. Данилов, В.Н. Максимов; и ученых-методистов: М.Р. Львова, В.Г. Горецкого, Н.Н. Светловской и др. [5, с.15].

В.Н. Максимова внесла значительный вклад в теорию интеграции содержания общего образования на уровне межпредметных связей. Ею решалась задача создания целостной концепции и построения прогностической модели совершенствования процесса предметного обучения в средней школе на основе комплексного и проблемного подходов к осуществлению межпредметных связей [8, с. 21].

В работах, посвященных исследованию данной области дидактики, значительное место уделяется разработке классификаций межпредметных связей, которые, в зависимости от выбранного основания, дифференцируются:

- по структуре изучаемых знаний (фактические, теоретические, метапредметные);
- по временному признаку (предшествующие, сопутствующие, последующие);
- по способам усвоения связей (поисковые, творческие);
- по широте связей (внутрипредметные, межпредметные, межцикловые).

Также реализуются возможности межпредметных связей в рамках различных форм обучения (урока, семинара, экскурсии, лабораторной работы). Выделяются различные средства реализации межпредметных связей (задачи, вопросы, задания, тесты, разнообразные средства наглядности и т.д.) [8, с. 17].

На сегодняшний день на начальной школе лежит значительная образовательная задача: формирование у обучающихся представления о целостной картине мира. В основе этого комплексного образования заложена идея интеграции [29, с. 154].

В современном образовании интегрированные курсы, возникшие на базе межпредметных интеграций пригодны для того, чтобы формировать

обобщенные знания, умения, способы мышления и деятельности. Такие курсы дают учащимся системные знания. Они информативнее отдельных предметов, эффективнее формируют целостное мышление и сознание [40, с.145]. Реализация межпредметных связей обеспечивает решение следующих дидактических задач: актуализация, обобщение и систематизация знаний учащихся [8, с. 128].

Начальная ступень обучения хороша для интегрирования всех предметов в единую систему именно тем, что у младшего школьника стираются границы между предметами и появляется возможность целостно воспринять окружающий мир. Интеграция является существенным фактором интеллектуального развития учащихся младшего школьного возраста, потому что она обеспечивает расширение объема знаний без большого расхода времени, оказывает положительное влияние на физическое и психическое здоровье обучающихся, увеличивает мотивацию к обучению. Опираясь на межпредметную интеграцию, формируются такие мыслительные операции как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация; абстрактное мышление и пр. [7, с. 49].

Преимущества межпредметной интеграции:

1) межпредметные связи дают возможность учащимся использовать различные способы действий с одних объектов на другие, формируя представление о целостности окружающего мира;

2) мыслительная деятельность школьника становится активной, инициируются поиски новых различных методов познания учебного материала, а также формируется исследовательский тип личности;

3) знания обобщаются, это способствует осознанности восприятия каждого этапа работы;

4) интеграция способствует усилению информативной емкости урока;

5) у школьников растет мотивация к обучению, снижается перенапряжение и утомляемость;

6) происходит развитие творческого мышления учащихся [7, с. 50].

Стоит отметить, что реализация межпредметных связей имеет свои затруднения. Например, бывает, что некоторые разделы одного учебного предмета, наиболее взаимодействующие с соответствующими разделами другого учебного предмета, изучаются в разные периоды. По этой причине различают реализацию предшествующих или опережающих, и последующих межпредметных связей. Предшествующие связи реализуются тогда, когда тема одного учебного предмета предшествует изучению соответствующей темы другого учебного предмета. В таком случае необходимо использовать материал из другой темы. Последующие связи осуществляются при рассмотрении темы, изучаемой позже той, с которой она связана. Здесь ранее изученный материал является основой для новой темы из другого учебного предмета [30, с. 308].

Говоря о межпредметной интеграции, стоит обратить внимание на понятие интегрированного урока. Именно такие уроки являются отличным методом разнообразить обыденные занятия и добиться целей, поставленных учителем. Это тип урока, объединяющий в себе два или три предмета, в процессе обучения которых происходит их взаимосвязь. В таком уроке всегда выделяется главная дисциплина и второстепенные, помогающие значительно больше расширить материал основного предмета.

Для реализации интегрированного урока на помощь приходят учебники, включающие в себя функцию интеграции. Это значит, что учебник помогает ученику воссоединить знания из смежных дисциплин или сам является интегративным курсом [32, с. 404].

У структуры интегрированного урока есть свои определенные особенности. К ним относятся: конструктивная четкость, компактность учебного материала, логическая взаимообусловленность, связанность содержания интегрируемых предметов на каждом этапе урока, высокая информативность учебного материала, который используется на уроке. Следует отметить, что интегрированный урок является особенным, усиливающим интерес к учебе, позволяющий рациональнее использовать

свое учебное время. На уроке такого типа можно решать дидактические задачи нескольких предметов.

В начальной школе есть возможность интегрировать самые разнообразные предметы при изучении школьного материала. Например, при изучении животных и растений, стран или народов на «Окружающем мире» можно закреплять знания на уроках русского языка или литературного чтения, используя тексты в учебниках либо привлекая дополнительный материал. Составляя задачи по математике, можно использовать новые понятия или слова, изученные на таких предметах, как русский язык, «Окружающий мир», технология.

Несомненно, важнейшим фактором конструирования интегрированных уроков будет являться деятельность самого учителя. Ведь именно им будет осуществляться выбор типа, формы взаимодействия различных предметов, а также выбор конкретного методического воплощения содержания урока [8, с. 78].

Таким образом, при определении понятия «интеграция» подчеркиваются различные стороны. Интеграция может рассматриваться как объединение в целое каких-либо элементов; как условие для развития познавательной активности и самостоятельности обучающихся; как процесс взаимодействия отдельных элементов, приводящий к их соединению в одно целое. Стоит отметить, что в педагогических источниках интеграция рассматривается как цель обучения и как его средство. Интегративный процесс лег в основу комплексного образования обучающихся, так как межпредметная интеграция является одним из важнейших факторов умственного развития детей. Идея учета межпредметных связей в образовании школьников имеет свою историю. Ее разрабатывали такие ученые, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци. Отдельные вопросы межпредметных связей рассматривали русские педагоги И.Д. Зверев, М.А. Данилов, В.Н. Максимов, а также отечественные методисты М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, Н.Н. Светловская и др.

Интегративный курс дает учащимся системные и компактные знания. В начальной школе интеграция предметов является одним из эффективных условий обучения, т.к. у младшего школьника стираются границы между предметами и происходит целостное восприятие окружающего мира. Межпредметные связи могут реализоваться на так называемых интегрированных уроках. Такие уроки показывают не только стороны соприкосновения нескольких учебных дисциплин, а через их реальную связь позволяют младшим школьникам активизировать мыслительную деятельность, обобщить знания, развивать их творческое мышление.

1.3 Орфографический навык как феномен

Методика обучения грамотному письму начала формироваться еще в XVIII–XIX вв. Первоначально накапливалась теория, основанная на традициях письма, создавались научно - лингвистические основы [33, с. 229].

На сегодняшний день письмо занимает значительное место в учебной деятельности младших школьников, по этой причине учащиеся ежедневно, начиная с первого класса, сталкиваются с вопросами орфографии и ее нормами.

В ФГОС НОО отражаются следующие планируемые предметные результаты освоения основной образовательной программы по русскому языку [50]:

- сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

- овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета.

Таким образом, стандарт определяет положительное отношение к грамотной речи и письму.

К моменту перехода в среднее звено школьного обучения, навык грамотного письма уже должен сформироваться. Но в действительности, в начальной школе у большей части учеников этот навык не формируется.

Проблема формирования орфографической грамотности всегда была и остается одной из самых актуальных в методике преподавания русского языка. Обозначаться круг этой проблемы стал в конце 60-х начале 70-х годов XX века как результат выяснения причин орфографической безграмотности учащихся [4].

С точки зрения психологии, вопрос о формировании грамотного письма был рассмотрен Д.Н. Богоявленским. Он исследовал психологические механизмы усвоения учащимися орфографических норм. Изучение и анализ психолого-педагогических источников показывает, что проблемы формирования у младших школьников орфографической грамотности связаны с тем, что учащиеся не способны анализировать письменную речь на семантическом уровне. Равным образом они не могут находить решение задач правописания из значений морфем, слов, общего смысла высказывания, а также существует проблема в отсутствии целенаправленной систематической работы по данному вопросу [9].

Теоретические подходы к анализу педагогических проблем формирования орфографической грамотности младших школьников в процессе овладения письменной речью получили обоснование в работах отечественных педагогов. Например, Н.Н. Алгазина обращалась к вопросам формирования орфографических умений, навыков и предупреждения орфографических ошибок у учащихся [2]. М.Т. Баранов выделял умения и навыки, которые формируются в школьном курсе русского языка, а также пути совершенствования работы над орфограммой [6]. В.Ф. Иванова разработала методику правописания безударных гласных в начальной и средней школе. М.Р. Львов заложил основы обучения орфографии в начальной школе. Г.Н. Приступа разработал систему орфографических упражнений.

В понятие грамотного письма входит:

1) усвоение всех букв в письменном и устном вариантах, т. е. алфавита и основ каллиграфии;

2) обозначение буквами и их сочетаниями всех звуков речи (точнее, фонем), т. е. графика, все ее правила и тонкости;

3) усвоение собственно орфографии и пунктуации, т. е. системы правил их применения, проверки орфограмм и пунктограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста [33, с. 229].

Основополагающим в обучении правописанию является орфографическое правило. Из-за того, что в начальной школе изучается большая часть важнейших правил орфографии, то усвоение должно происходить с учетом типичных ошибок школьников в их применении. Для того чтобы осознать систему орфографии, логику самого предмета, обоснованность всех правил, конкретное написание и способы проверки орфограмм, подбирается достаточно обширный и многообразный материал по изучению орфографии для младших школьников [33, с. 229].

Применение орфографического правила, по-другому именуемое решением орфографической задачи, является возможным только при условии, что учащийся замечает орфограмму, являющуюся объектом для применения правила.

Главная трудность орфографической задачи, в отличие от арифметической, заключается в самостоятельной постановке этой задачи учеником самому себе. В ходе процесса написания ему необходимо не отклоняясь от смысловой нагрузки того, что он пишет, от техники своего письма, увидеть орфограмму в слове и осознать ее как задачу, которую нужно верно решить [13].

М.Р. Львов выделил шесть этапов, проходимые учеником при решении орфографической задачи:

1) обратить внимание на орфограмму в слове;

2) определить вид орфограммы: проверяемая она или нет; если проверяемая, то нужно вспомнить правило ее написания;

3) определить метод решения этой задачи в зависимости от вида орфограммы;

4) назначить план, последовательность решения задачи;

5) решить эту задачу, выполняя последовательные действия согласно алгоритму;

б) написать орфограмму в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку [33].

Умение самостоятельно, осознанно и рассудительно решать орфографические задачи является необходимой предпосылкой грамотности. Безошибочное написание орфограмм должно дойти до автоматизма, чтобы стать фундаментом речевой деятельности. Автоматизм будет сформирован в результате многократных повторений действий и в результате упражнений.

Стоит отметить, что в орфографической системе есть свои противоречия. Ведь не каждый случай описан правилами, насчитывая десятки непроверяемых слов, написание которых нужно запомнить. Такие слова представляют особую опасность на письме, ведь орфограмма в них никак не проверяется.

Л.Б. Селезнева в своих трудах, посвященных системному анализу русского письма, рассматривала орфограмму как звено орфографической системы, поэтому осознание данного понятия будет помогать постичь орфографическую систему целостно: «Обучение основам правописания не может быть эффективным без понимания сущности того минимального звена, которое позволяет охватить всю систему во всех ее взаимосвязях и отношениях. Таким звеном в процессе преподавания орфографии является орфограмма» [46, с. 79].

Основное назначение информации о вариантах орфограмм — формирование у учащихся прототипов (образов представлений) изучаемых орфограмм [44, с. 70]. Л.В. Савельева в своей статье «Орфограмма как объект

изучения в начальной школе» отмечала неравноценность вариантов орфограмм разных видов. В первом случае вариативность орфограммы представлена конкурирующим написанием (например, *въезд* — *вьюга*, *вещь* — *плащ*, *капустный* — *вкусный*). В другом случае вариативность орфограммы не вступает в конкуренцию, поэтому является наиболее самостоятельной (например, непроверяемые написания в корне слова: *вокзал*, *класс*, *чувство*; гласные и согласные буквы в приставках: *доехать*, *подбежать*) [44, с. 70].

Поскольку пишущие воспринимают все орфограммы как строгую систему их вариантов, то количество примеров для орфограммы каждого вида в идеальных условиях должно совпадать с количеством вариантов этой орфограммы. Поэтому в совокупность образцов, прилагающихся к правилу или орфограмме, разумно добавлять слова, которые содержат основные варианты орфограмм [44, с. 70]. Учитель должен учитывать это в следующих случаях:

1) в процессе отбора слов, иллюстрирующих орфограмму определенного вида;

2) в процессе отбора слов для этапа наблюдений над языковым материалом с целью выделения признаков новой орфограммы [44, с. 70].

Необходимо учитывать, что не только ученикам, но и педагогам необходимы знания признаков орфограмм, так как нередко в общении с учащимися они сами называют признаки некорректно и неправильно. К примеру, нецелесообразно использовать такие варианты словесного обозначения признаков орфограмм: «опасное место», «сомнительная согласная», «звук, который неясно слышится». Такого рода характеристики неточны, неконкретны, слишком субъективны, и не способствуют получению полноценной ориентировочной основы орфографического действия. Так же это может спровоцировать стресс у учеников, появления у них ощущения постоянного страха допустить ошибку. Вероятность совершить ошибку

имеет место быть при решении задач любого предмета, но страх у учеников замечен чаще в отношении к орфографическим задачам [44, с. 71].

В 1960 году психолог В.В. Репкин написал о том, насколько широко распространены упражнения, в которых орфограммы заранее выделяются различными способами. К таким заданиям, например, относят: вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных букв, корней слов и т.д. Упражнения такого рода не способствуют формированию навыка самостоятельного выделения орфограмм.

Об этом пишут и современные психологи: «...систематическое подсказывание ученику трудных мест в слове порождает «орфографическую слепоту» [13, с. 34]. Самое первое и самое важное действие в алгоритме решения орфографической задачи выполнено за ученика, если «сомнительная» буква в упражнении подчеркнута, или на ее месте пропуск.

Умение видеть орфограмму и соотносить ее с правилом, а также умение находить ошибки, допущенные при письме, своем или в чужом тексте, является орфографической зоркостью.

Л.А. Емельянова в своей статье «Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе» предлагает следующие виды упражнений для развития орфографической зоркости:

1. Орфографическое проговаривание. В этом процессе педагог направляет внимание учеников на проговаривание, а после на перечитывание записанных слов по слогам. Такое упражнение нужно выполнять в первом и втором классе, во время формирования первичного самоконтроля.

2. Графическое выделение орфограмм. Выделять орфограмму можно подчеркиванием, это имеет большое значение для формирования орфографической зоркости, потому что учащиеся без остановок тренируются в поисках и объяснениях орфограмм (педагогу необходимо формировать у учащихся осознанность своих действий).

3. Использование сигнальных карточек. Это эффективное средство, которое позволяет подключать к активной работе всех обучающихся и

осуществлять индивидуальный подход в обучении с каждым из них, ведь педагогу сразу видно ученика, допустившего ошибку, а значит есть возможность быстро помочь ему.

4. Письмо по памяти. Этот метод осуществляется, как правило, с целью закрепления правописания слов с различными орфограммами. С точки зрения орфографии, его ценность состоит в тщательной подготовке со стороны учащихся. Ученики учат текст из нескольких строк, разъясняют все орфограммы, а также знаки препинания, запоминают все слова на еще неизвестные им правила, самостоятельно записывают его. В конце упражнения проводится проверка: учащиеся сравнивают текст с написанным на доске [18].

Для того чтобы оценить сформированность орфографической зоркости, можно использовать индивидуальные карточки, контрольные диктанты, тесты. Если работа целенаправленная и систематическая, то ученики легче и прочнее усваивают основные орфограммы, умеют определять ее место в слове, а также умеют видеть еще не изученные им орфограммы. Необходимо отметить, что в такой деятельности очень важна систематичность.

В рамках нашей темы также были рассмотрены рабочие программы следующих УМК: «Школа России» - В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.Н. Дементьева [41]; «Начальная школа XXI века» - Н.Ф. Виноградова [42]; «Перспективная начальная школа» - М.А. Чуракова, М.Л. Каленчук, Н.Г. Агаркова, Ю.А. Агарков [43].

Проанализировав школьные программы по русскому языку, мы выяснили, что все они предусматривают изучение орфографии, имея в основе формирование универсальных учебных действий. Сформированность умений различать части речи и значимые части слова является основой для грамотного и безошибочного письма. Это поможет ученикам обнаруживать орфограмму, соотносить ее с конкретным правилом, выстраивать алгоритм действий и следовать ему.

Период обучения грамоте является очень ответственным для

формирования орфографических навыков. Имеет важное значение именно на этом этапе сформировать основу для развития орфографической зоркости у учащихся.

В представленных рабочих программах в период обучения грамоте в рамках раздела «Орфография» происходит знакомство со следующими правилами правописания и их применения:

- раздельное написание слов;
- обозначение гласных после шипящих (*ча—ща, чу—щу, жи—ши*);
- прописная (заглавная) буква в начале предложения, в именах собственных;
- перенос слов по слогам без стечения согласных.

В период систематического курса обучения русскому языку у учеников формируется орфографическая зоркость, используются различные методы и способы для проверки орфограмм в зависимости от ее места в слове; в работе используются орфографические словари [41]. Рабочие программы вышеперечисленных методических комплектов на период систематического курса объединяют в себе изучение следующих правил по русскому языку:

- проверяемые безударные гласные в корне слова;
- парные звонкие и глухие согласные в корне слова;
- непроизносимые согласные;
- непроверяемые гласные и согласные в корне слова на ограниченном перечне слов и др.

Мы пришли к заключению, что рабочие программы по русскому языку в начальной школе обеспечивают успешное усвоение раздела орфографии, а также предусматривают изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

Нами был сделан вывод о том, что в настоящее время проблема формирования орфографической грамотности является одной из актуальных. Орфографический навык – умение осознанного, безошибочного написания слов, доведенное до автоматизма. Стоит учесть, что ФГОС НОО и рабочие

программы по русскому языку определяют положительное отношение к грамотной речи и письму. В понятие грамотного письма входит усвоение всех букв в письменных и устных вариациях; обозначение буквами и их сочетаниями всех звуков речи; усвоение орфографии и пунктуации. Такие отечественные педагоги, как Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, В.Ф. Иванова в своих работах рассматривали различные вопросы по формированию орфографической грамотности. Основы обучения орфографии в начальной школе заложил М.Р. Львов, а Г.Н. Приступа разработал систему орфографических упражнений.

Начиная с начальных классов, ученики изучают основную часть правил орфографии. Их применение является результатом решения орфографической задачи проходящей в шесть этапов.

Одно из распространенных понятий орфографии - орфограмма, которая стоит перед пишущим как вариативная система, при этом отношения между вариантами орфограмм не являются неравноценными. Работа над формированием орфографической зоркости, как умением увидеть орфограмму и соотнести ее с правилом, умением обнаруживать ошибки (собственные или чужие) является важной деятельностью, проводимой учителями для младших школьников. Только ежедневные, систематические занятия помогут сформировать у учащихся орфографический навык.

1.4 Методика изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами

На сегодняшний день программа каждого класса по русскому языку включает в себя список слов в орфографических словариках учебников, написание которых учащиеся должны запомнить. Стоит отметить, что орфографическое написание этих слов неординарно [45, с.39].

Методике изучения непроверяемых написаний в начальных классах посвятили множество трудов, авторы которых рассматривали многообразие

аспектов данной проблемы. К примеру, П.П. Иванов уточнил последовательность работы с непроверяемыми безударными гласными. А Н.Н. Китаев раскрыл значимость роли послогового проговаривания в условиях усвоения непроверяемых написаний. Лексико-орфографические упражнения разработала В.П. Канакина, ее задания были направлены на запоминание написания слов, вызывающих затруднение, а также на развитие мышления и речи обучающихся [45, с. 43].

Слова, имеющие орфограммы, которые не проверяются согласно правилам русского языка, называют «словарными» словами. Написание любого «словарного» слова проверяется по словарю, отсюда и вытекает название – «словарные» слова. В русском языке их известно немало количество, и определенная часть начинает изучаться уже в начальных классах. Но, по мнению Л.В. Савельевой [45, с. 41], такое название не совсем приемлемое. По причине того, что оно не носит должного терминологического характера, и никаким образом не проясняет для ученика сущность того орфографического явления, с которым он сталкивается в процессе усвоения «словарного» слова, так как не названа самое необходимое - сама орфограмма. Из этого следует, что необходимость запоминать написание слов такого рода ученик понимает только из пояснений учителя, но не из названия «словарные» [45, с. 41].

В процессе разработки системы изучения непроверяемых и труднопроверяемых написаний учитываются не орфографические различия слов, а общность методов их усвоения учениками. Запоминание орфографического облика каждого подобного слова, когда в центре внимания – написание слова является одним из таких методов [45, с. 41]. Учитывая, что изучение слов с непроверяемыми орфограммами происходит за счет многократного повторения, заучивания, то детям, в частности, младшим школьникам такой вид работы дается непросто. Они быстро устают и теряют желание постоянно заглядывать в словари для самопроверки. Поэтому для учителя стоит задача интересного, занимательного и не

трудного для детей изучения «словарных» слов, а также развития разных видов памяти. Для того чтобы достичь наилучший результат в изучении «словарных» слов следует подключить все виды нашей памяти: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную.

П.П. Иванов считал, что в процессе изучения проверяемых и непроверяемых безударных гласных должны учитываться все особенности фонематического слуха, внимания и памяти учащихся. Иванов написал: «Нам известно, что память учащихся начальной школы находится в стадии формирования, степень ее развития даже у учащихся одного и того же возраста неодинаковая. Типы памяти тоже не у всех детей одинаковы...Поэтому учитель в процессе обучения детей орфографии должен не забывать о развитии различных типов памяти у учащихся, с одной стороны, и максимально способствовать облегчению формирования орфографического навыка через наиболее развитой тип памяти – с другой» [45, с. 41].

И.Ю. Амосова в своей статье «Как запомнить словарные слова» [3] писала, что в младшем школьном возрасте учащиеся лучше запоминают такие слова, которые обозначают названия конкретных предметов, чем такие слова, которые обозначают абстрактные понятия. Обучающиеся лучше сохраняют в памяти тот конкретный материал, который имеет опору в виде наглядных образцов. Информация, предоставленная образами запоминается лучше, а речевая (абстрактная) — хуже воспринимается и оттого хуже запоминается. Причиной этому является то, что в речи и тексте содержится меньше слов-образов, чем в окружающем мире. А также то, что образы, создаваемые на основе слов, значительно «слабее» образов, воспринимаемых визуально.

Есть множество методов, которые можно использовать при запоминании слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами: орфографическое проговаривание слова; запоминание слова по сетке; метод Цицерона; «Устный кроссворд»; метод ассоциативного запоминания слов.

Орфографическое проговаривание слова заключается в том, что педагог диктует слово по слогам, а учащиеся его записывают.

Запоминание слова по сетке. Педагог записывает слова по принципу «кроссворда», на пересечении с запоминаемой орфограммой записывается слово, наиболее подходящее ему по смыслу: *бЕреза — бЕлая, Москва-РОдина.*

Метод Цицерона основывается на том, что педагог будто «разбрасывает слова по комнате», а потом учащиеся собирают их снова:

1. Я положил *карандаш* в *пенал*, *пенал* положил в *портфель*, потом надел *пальто* и т.д.

2. Я снял *пальто*, открыл *портфель*, достал *пенал*, из *пенала* вытащил *карандаш* и т.д.

Используя метод «Устного кроссворда», педагог описывает детям слово, ученики отгадывают его и записывают правильный ответ в своих тетрадях. Например: «Как называется инструмент в виде стержня, изготавливаемого из пишущего материала (угля, графита, сухих красок и т.п.), применяемый для письма, рисования, черчения?» Ученики записывают: *карандаш*).

Метод ассоциативного запоминания слов имеет в виду то, что запоминаемая орфограмма связывается с каким-либо ярким образом, который поможет правильно ее написать. Например: *лиМон — кислый, Апельсин — сладкий*, и т.д.

Данный метод обладает интересным свойством. То, что педагог выражает информацию в легкой и интересной ассоциативной форме, дает ученикам возможность осознать, что он может самостоятельно создавать ассоциативные образы, превратить трудный для понимания материал в доступный, понятный для самого себя и окружающих. Когда педагог использует этот метод, учащиеся активно предлагают свои ассоциации, идеи, образы, придумывают сказки и даже сочиняют стихи, это становится основой для его дальнейшего развития и создания своих ассоциативных блоков [3].

Для того чтобы способствовать облегчению формирования орфографического навыка через наиболее развитой тип памяти, П.П. Иванов рекомендовал учить учеников опираться на него при запоминании правописания слов [45, с. 43]. В этом случае педагог может предложить еще некоторые приемы для запоминания:

1) проговорить вслух негромко по слогам каждое слово. Эффективно для обучающихся с моторной памятью;

2) молча посмотреть на слова, прочитать их про себя по слогам; после закрыть глаза, представить его уже собственноручно написанным; снова открыть глаза и проверить себя. Эффективно для учащихся с визуальной памятью;

3) проговорить слова по слогам соседу по парте, а после послушать, как слова проговаривает сосед. Эффективно для обучающихся со слуховой памятью.

После показа учащимся вышеперечисленных способов, педагогу необходимо обязательно напоминать им про необходимость их применения при запоминании написания слов [45, с. 43].

В.В. Ераткина, например, наиболее эффективными приемами считает: запись слов по алфавиту, группировку и запись слов по орфографическим признакам, подбор и запись однокоренных слов других частей речи, подбор слов с иноязычными элементами, подбор синонимов и антонимов, составление и дописывание таблиц, выборочный ответ, сопоставление «противоположных» орфограмм, составление словосочетаний, замена словосочетаний и описательных оборотов отдельными словами, письменный пересказ текста с использованием данных слов, выборочное списывание, сочинение по опорным словам [45, с. 44].

Все перечисленные приемы хорошо известны в методике и активно применяются в начальной школе.

Также нами были проанализированы три методических комплекта. В рамках анализа рассматривались следующие учебники: русский язык [25],

литературное чтение [27], «Окружающий мир» [39] программы «Школа России». Русский язык [20], литературное чтение [26] и «Окружающий мир» [24] программы «Планета знаний». Русский язык [12], литературное чтение [11], «Окружающий мир» [14] программы «Школа 2100».

Проанализировав комплекты учебников за 2 класс вышеперечисленных программ, были сделаны следующие выводы. Все учебники по русскому языку содержат орфографический словарь с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Стоит отметить, что список слов в каждом из учебников повторяется. Все так называемые «словарные» слова встречаются и изучаются на каждой теме урока русского языка по каждой программе.

Рассмотрев учебники по литературному чтению программы «Школа России» мы выяснили, что авторы активно предлагают произведения с использованием изучаемых детьми «словарных» слов. Были отмечены слова с непроверяемыми орфограммами в таких произведениях, как: русские народные песни, сказка «У страха глаза велики», сказка «Каша из топора», сказка «Путаница», сказка «Федорино горе», стихотворение А. Барто «Верёвочка», рассказ Н. Носова «На горке», рассказ В. Осеевой «Волшебное слово», стихотворение С. Маршака «Снег уже теперь не тот...» и многие другие. Также были замечены совпадения изучаемого «словарного» слова в учебниках русского языка и литературы. Например, рассматриваемое по русскому языку «словарное» слово *Родина*, одновременно встречается в теме по литературному чтению «Пословицы и поговорки»; «словарное» слово *яблоня*, параллельно закрепляется в сказке «У страха глаза велики». Говоря об учебниках по «Окружающему миру», стоит отметить, что автор, равно как и авторы предыдущих учебников, использует слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в текстах и названиях тем. Например, такие темы, как: «Город и село», «Что такое погода», «Россия на карте», «Путешествие по Москве», «Про кошек и собак» и другие.

Нами был сделан вывод о том, что в рамках УМК «Школа России» созданы предпосылки для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами с учетом межпредметной интеграции.

Анализ учебников по литературному чтению программы «Планета знаний» показал, что авторы в меньшей мере, но все же используют произведения, включающие в себя слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Например, такие как: А.Л. Барто «Вам не нужна сорока?», И.С. Соколов-Микитов «Вертушинка», К.Г. Паустовский «Прощание с летом (отрывок)», анализ репродукции И.И. Машкова «Натюрморт. Камелия», С.Т. Аксаков «Осень», русская народная сказка «Каша из топора». Было замечено совпадение изучаемого слова *ягода* по русскому языку и просмотра (анализа) репродукции И.И. Машкова «Натюрморт. Камелия» по литературному чтению. В учебниках по «Окружающему миру» нами было найдено несколько тем с использованием в них «словарных» слов. Например: «Ученые России», «Человек-изобретатель», «Как ученые изучают мир», «Неживая природа осенью», «Тела и вещества», «Что такое вещество». Стоит отметить, что тема «Ученые России» совпала с изучением слов *русский*, *Россия* по русскому языку.

Таким образом, авторы УМК «Планета знаний» вводят изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в другие предметы, но в очень малом количестве. Возможность использования межпредметной интеграции в изучении «словарных» слов по данному комплекту выражена в незначительной мере.

Изучив учебники по литературному чтению УМК «Школа 2100», нами было найдено только несколько произведений, включающих в себя слова из списка непроверяемых и труднопроверяемых орфограмм. Такие как: В. Одоевский «Мороз Иванович», литовская сказка «Мальчик золотой хохолок и девочка золотая коса», дагестанская сказка «Богатырь Назнай». Авторы учебников по «Окружающему миру» также не стали включать обширный список тем с использованием «словарных» слов. Нами установлены темы:

«Живая и неживая природа», «Смена времен года», «Погода и климат». Необходимо подчеркнуть, что совпадений по изучению слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами на предметах русского языка, литературного чтения и «Окружающего мира» выявлено не было.

Из этого следует вывод о том, что на материале учебников из УМК «Школа 2100» затруднительно использовать межпредметную интеграцию при изучении слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

Анализ комплектов УМК «Школа России», «Планета знаний» и «Школа 2100» позволил сделать вывод о том, что не все программы подходят для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции. Из всех рассмотренных УМК стоит выделить «Школу России» как комплект, который предоставляет возможность изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции.

Таким образом, методика изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами является широко распространенной среди учителей. Данной методике посвящены работы таких исследователей, как П.П. Иванов, Н.Н. Китаев, В.П. Канакина и др. Слова, имеющие орфограммы, которые не проверяются правилами русского языка, называют «словарными» словами. Но стоит отметить, что данное название не является научным, т.к. не носит терминологического характера и не проясняет для ученика сущность орфографического явления. Освоение «словарных» слов младшим школьникам дается непросто, требуя многократного повторения и заучивания. Поэтому учителям необходимо предлагать интересную и занимательную работу, а также развивать различные виды памяти. Существует много методов для запоминания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами (орфографическое проговаривание слова, запоминание слова по сетке, метод Цицерона, устный кроссворд,

метод ассоциативного запоминания слов и т.д.). Анализ содержания комплектов учебников показал, что не каждая программа предусматривает возможность изучения слов с непроверяемым написанием в условиях межпредметной интеграции.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа, направленная на изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в 3 классе в условиях взаимодействия учебных дисциплин

2.1 Начальный уровень сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3-х классов (по данным констатирующего эксперимента)

Для того чтобы выяснить начальный уровень сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, нами был проведен констатирующий эксперимент в МБОУ «Гимназия №133» г. Уссурийска. Данный эксперимент проводился 12.03.2018 года. В нем приняли участие 24 ученика 3 «А» (экспериментального) и 24 учащихся 3 «В» (контрольного) классов. Ученики обоих классов обучаются по образовательной системе «Начальная школа XXI века».

В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) определить «словарные» слова, в которых чаще всего допускались орфографические ошибки;
- 2) выявить количество орфографических ошибок в словах с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами;
- 3) окончательно определить список «словарных» слов, которые будут изучаться в условиях интеграции учебных дисциплин.

Для решения поставленных задач нами был разработан диктант. При создании текста для диктанта, помимо общепринятых требований, мы руководствовались следующими:

- 1) диктант содержит слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами из «Орфографического словарика», представленного в конце учебника по русскому языку авторов С.В. Иванова, А.О. Евдокимовой, М.И.

Кузнецовой [23];

2) «словарные» слова представлены не только в начальной, но и других грамматических формах.

Ученикам 3-х классов был предложен следующий текст:

«По территории детского сада шел вкусный аромат. Любимый повар Нина Ивановна испекла для ребят большой пирог. Он был посыпан тертым шоколадом и украшен кусочками яблок. Воспитатели накрывали столы белыми скатертями. Мальчики и девочки расставляли сверкающие тарелки, а Нина Ивановна уже несла пирог. Сейчас их ожидал настоящий праздник. Сколько радости и счастья было у ребят!»

Диктант содержал 56 слов, из них предлагалось 10 слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами из «Орфографического словарика». Количество орфографических ошибок определялось в словах: *аромат, счастье, территория, тарелка, шоколад, яблоко*, поскольку учащимся предстояло их изучить.

Анализ позволил выявить более сложные слова для написания и слова с наименьшим количеством орфографических ошибок [Приложение А]. То, как ученики написали выделенные нами слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, поместим в таблицу 1.

Таблица 1. Результаты написания выделенных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами на этапе констатирующего эксперимента

«Словарное» слово	Количество детей допустивших ошибки	
	Экспериментальный 3 «А»	Контрольный 3 «В»
<i>Территория</i>	50%	70,8%
<i>Шоколад</i>	45,8%	66,6%
<i>Аромат</i>	41,6%	29,1%
<i>Тарелка</i>	25%	16,6%
<i>Счастье</i>	12,5%	16,6%

<i>Яблоко</i>	0%	0%
---------------	----	----

Как показала проверка слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, в 3 «А» классе 20,8 % учеников написали их верно, а в 3 «В» 12,5% учащихся не допустили в данных словах ошибки.

Из данных таблицы 1 мы видим, что учащиеся 3 «А» и 3 «В» класса испытывают трудности в написании слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Наиболее сложными словами оказались: *территория* (50% в 3 «А» и 70,8% в 3 «В» классах) и *шоколад* (45,8% в 3 «А» и 66,6% в 3 «В»). Возможной причиной допущения ошибок стало то, что в слове *территория* содержится 4 орфограммы, которые необходимо запомнить детям. В слове *счастье* в 3 «А» классе, ученики допустили наименьшее количество ошибок (12,5%). В 3 «В» классе слова *тарелка* и *счастье* вызвали затруднения меньше других, по 16,6% соответственно. Стоит отметить, что в слове *яблоко* не было допущено ошибок в обоих классах. Это стало возможным потому, что орфограмма не вызывала трудностей в написании.

Анализ полученных результатов позволил распределить учащихся по уровням сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

Высокий уровень характеризуется тем, что ученик не допускает ошибок в написании конкретных «словарных» слов.

Средний уровень характеризуется тем, что ученик допускает ошибки в 1-2 указанных «словарных» словах.

Низкий уровень характеризуется тем, что ученик допускает ошибки в 3-4 указанных словах с непроверяемыми и труднопроверяемыми

орфограммами.

Распределение учащихся экспериментального и контрольного классов представлено в таблице 2.

Таблица 2. Распределение учащихся 3-х классов по уровням сформированности умения писать «словарные» слова на этапе констатирующего эксперимента

Уровни	Классы	
	3 «А» (экспериментальный)	3 «В» (контрольный)
Высокий	20,8%	12,5%
Средний	50%	62,5%
Низкий	29,1%	25%

Из данных таблицы 2 мы можем сравнить уровни сформированности умения писать «словарные» слова среди учащихся 3 «А» и 3 «В» классов. Проанализировав результаты, нами были составлены диаграммы, которые позволяют наглядно сравнить уровни учащихся 3-х классов. В диаграмме 1 представлены результаты 3 «А» класса. В диаграмме 2 представлены результаты 3 «В» класса.

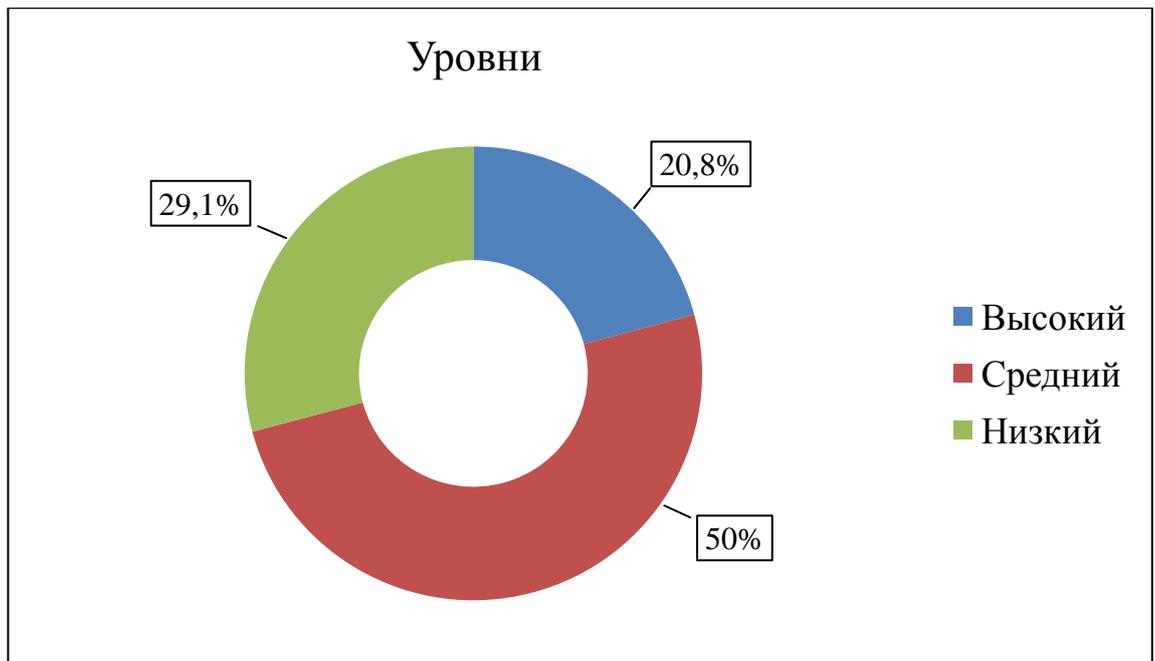


Рисунок 1. Распределение учащихся 3 «А» (экспериментального) класса по уровням сформированности умения писать «словарные» слова

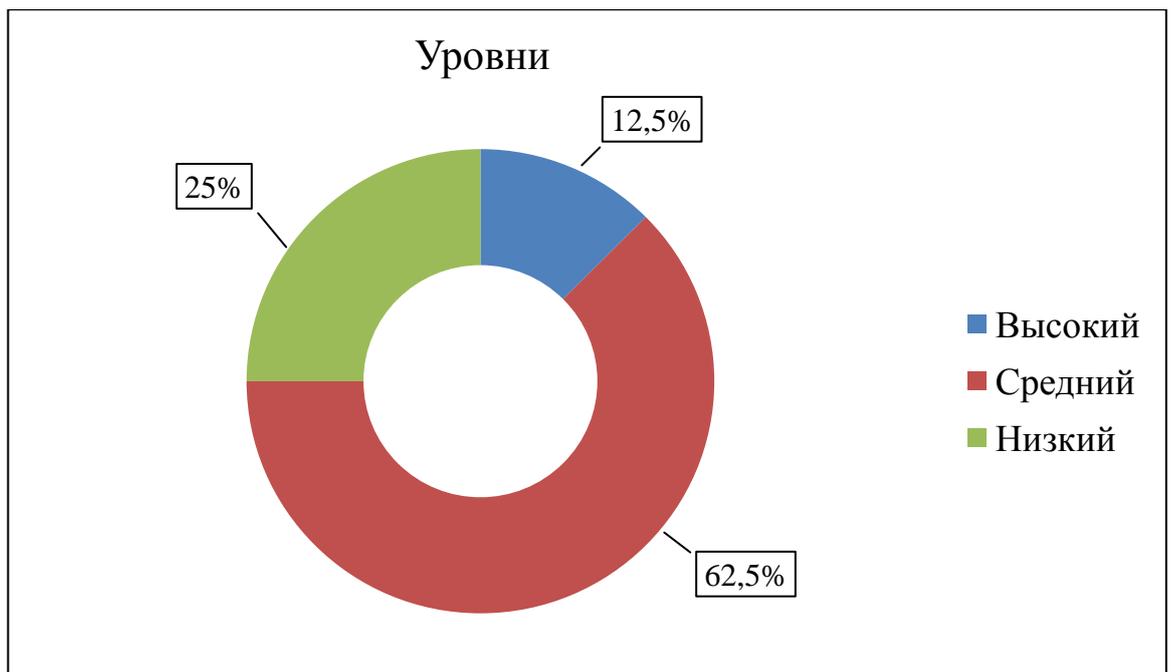


Рисунок 2. Распределение учащихся 3 «В» (контрольного) класса по уровням сформированности умения писать «словарные» слова

Сравнивая обе диаграммы, мы сделали вывод, что в обоих классах наибольший процент учеников находится на среднем уровне. В 3 «В» классе

количество детей среднего уровня выше, чем в параллельном 3 «А». Высокий уровень занимает низкий процент учеников, но чуть больше их в 3 «А» классе. В целом, низкий уровень занимает одинаковое количество учеников, но в 3 «А» классе на одного ученика больше.

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил определить слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, в которых чаще всего допускались ошибки: *аромат, тарелка, территория, счастье и шоколад*. Именно данный список «словарных» слов был окончательно определен для их изучения в условиях интеграции учебных предметов. В результате констатирующего эксперимента мы выявили количество орфографических ошибок в словах с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами и определили их в таблицу. Сравнив результаты двух классов, нами был сделан вывод о том, что учащиеся испытывают большие трудности в написании «словарных» слов. Особая сложность была в словах *территория* и *шоколад*. Стоит отметить, что в слове «яблоко» не было допущено ошибок среди учащихся. Также нами были составлены диаграммы, распределяющие учеников обоих классов по сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Сравнение диаграмм показало, что большинство учеников находятся на среднем уровне, т.е. в основном допускали по 1-2 ошибки в данных словах. Полученные результаты позволили сделать вывод о необходимости предпринять изучение «словарных» слов в условиях межпредметной интеграции и выявить эффективность данного подхода.

2.2 Формирование у учащихся 3 класса умения писать «словарные» слова в условиях взаимодействия учебных дисциплин (по данным формирующего эксперимента)

Для проверки положений гипотезы был разработан и проведен формирующий эксперимент. В нем приняли участие 25 учеников 3 «А» (экспериментального) класса МБОУ «Гимназия № 133» г. Уссурийска. Формирующий эксперимент проводился с 14.03.2018 года по 3.04.2018 года.

В ходе данного педагогического эксперимента решались следующие задачи:

- 1) уточнить критерии отбора слов, над которыми эффективно работать с учетом межпредметной интеграции;
- 2) выяснить, на каких учебных предметах эффективно использовать интеграцию для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами;
- 3) выяснить этапы работы над усвоением «словарных» слов с учетом межпредметной интеграции;
- 4) выяснить место работы на уроке над «словарным» словом;
- 5) выяснить эффективные методы и приемы обучения.

В процессе экспериментального обучения учитывалось содержание учебников русского языка [23], литературного чтения [19] и «Окружающего мира» [15] для 3 класса в рамках программы «Начальная школа XXI века». Экспериментальное изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами вводилось в содержание соответствующих уроков.

Обобщенно содержание и последовательность экспериментального обучения представлено в таблице 3.

Таблица 3. Общая характеристика экспериментального обучения

№ урока, тема	Языковой материал	Этап орфографической работы над «словарным» словом	Учебные задачи	Методы и приемы
1. «Повторяем фонетику и состав слова» (урок русского языка)	<i>Территория</i>	Этап ознакомления	1. Выяснить лексическое значение и этимологию слова; 2. Уточнить место орфограммы в слове	1. Объяснение значения и беседа; 2. Разбор слова по составу
	<i>Тарелка</i>	Этап ознакомления	Уточнить место орфограммы в слове	Разбор слова по составу
	<i>Шоколад</i>	Этап ознакомления	Уточнить место орфограммы в слове	Разбор слова по составу и звуко-буквенный разбор
2. К.Г. Паустовский «Кот - ворюга» (урок литературного чтения)	<i>Аромат, тарелка, счастье</i>	Этап усвоения	Сформировать орфографический образ написания слов	Составление письменного рассказа на тему «Кошачья жизнь» с использованием предложенных слов
3. «Правописание окончаний имен существительных» (урок русского языка)	<i>Тарелка</i>	Этап усвоения	Учить находить и определять тип орфограммы	Изменение слов по падежам
	<i>Шоколад</i>	Этап усвоения	Учить находить и определять тип орфограммы	1. Письменное изменение по падежам; 2. Игра

				«Устный кроссворд»
4. «Труд в крестьянском хозяйстве» (урок окружающего мира)	<i>Территория</i>	Этап усвоения	Сформировать орфографический образ написания слов	Списывание предложений; дописывание предложений по его началу
5. «Правописание окончаний имен существительных во множественном числе» (урок русского языка)	<i>Аромат</i>	Этап усвоения	Учить находить и определять тип орфограммы	1. Дидактическая игра «Исчезающее слово»; 2. Списывание текста, вставка пропущенных букв в слова
6. Л. Пантелеев «Честное слово» (урок литературного чтения)	<i>Шоколад, тарелка</i>	Этап усвоения	Закрепить правильный орфографический облик слов	Разгадывание ребусов
7. «Как трудились крестьянские дети» (урок окружающего мира)	<i>Территория</i>	Этап закрепления	Научить применять слово в письменной речи	Письменные ответы на вопросы по теме урока
8. «Имя прилагательное» (урок русского языка)	<i>Шоколад, аромат</i>	Этап усвоения	Закрепить правильный орфографический облик слов	Разделение прилагательных на группы
9. А. Гайдар «Горячий камень» (урок литературного чтения)	<i>Счастье</i>	Этап закрепления	Научить применять слово в письменной речи	Составление мини-сочинения на тему «Что для вас счастье?»
10. «Тяжелый труд крепостных» (урок окружающего)	<i>Шоколад, тарелка, счастье</i>	Этап усвоения	Закрепить правильный орфографический облик	Игра «Было или не было?»

мира)			слов	
11.«Повторение правописания безударных окончаний имен существительных» (урок русского языка)	<i>Шоколад, тарелка</i>	Этап усвоения	Закрепить правильный орфографический облик слов	Письменные ответы на вопросы с последующей проверкой написания «словарных» слов
	<i>Территория</i>	Этап усвоения	Учить находить и определять тип орфограммы; закрепить правильный орфографический облик слова	Выписывание слов, в которые нужно вставить две буквы
12.М. Пришвин «Моя Родина» (урок литературного чтения)	<i>Аромат, тарелка, счастье</i>	Этап закрепления	Научить применять слова в письменной речи	Составление письменного рассказа «Мое утро» с использованием предложенных слов

При выборе слов для освоения учениками учитывались следующие факторы:

- 1) наличие орфографических ошибок при написании «словарных» слов в ходе констатирующего эксперимента;
- 2) возможность обращения к одному и тому же «словарному» слову на материале различных учебных предметов.

Согласно этому пять слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами были выбраны для изучения в условиях интеграции учебных дисциплин. Необходимость в усвоении слова *яблоко* отпало, т.к. на этапе констатирующего эксперимента было написано безошибочно.

Изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции имеет возможность использоваться на уроках русского языка, литературного чтения и «Окружающего мира». Темы данных предметов позволили включить «словарные» слова в их содержание.

В ходе эксперимента были выделены этапы работы над словом в условиях межпредметной интеграции: этап ознакомления, этап усвоения написания слова, этап закрепления. На этапе ознакомления ставились и решались следующие учебные задачи:

- 1) уточнить лексическое значение слова;
- 2) уточнить место орфограммы в слове.

Так, например, на первом уроке русского языка ребята на этапе ознакомления в начале урока знакомились с лексическим и этимологическим значением слова *территория*:

Учитель: - Как вы понимаете слово *территория*?

После того, как учащиеся высказали свои предположения, было уточнено, что *территория* – это часть поверхности земли с определёнными границами, занятое населённым пунктом или каким-либо учреждением. Также было предложено выяснить этимологию слова.

Учитель: - Слово *территория* происходит от лат. *territorium* - «область, территория, земля вокруг города», и из *terra* - «почва, земля».

Были определены непроверяемые и труднопроверяемые орфограммы в данном слове: гласная «е», две гласные «и» в корне слова и удвоенная согласная «р» в корне слова.

Вторым этапом следовало усвоение написания конкретного слова. Данный этап продолжался в процессе всего обучения и включал в себя задачу: «Закрепить правильный орфографический облик слова в разных условиях». Под разными условиями понимались различного рода приемы и упражнения: дидактические игры, списывания, письменные ответы на вопросы, вставка пропущенных букв и др.

Так, на следующем уроке «Окружающего мира» по теме «Труд в крестьянском хозяйстве» в конце урока было предложено задание:

Учитель: - Итак, мы с вами выяснили, что раньше было разделение труда в крестьянском хозяйстве, а сейчас нет. Предлагаю выполнить задание, вам нужно переписать начало предложения и письменно их дополнить, чтобы получился общий вывод по нашей теме.

Территория Древнерусского государства занимает ...

Основная масса жителей – это ...

Климат на *территории* был...

Крестьяне выращивали ...

Орудия крестьян это...

Данное упражнение позволяет ученикам списать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, тем самым запоминая их орфографический образ.

Также для усвоения данного «словарного» слова было предложено задание:

Учитель: - Вам необходимо найти и выписать слова, в которые нужно вставить две одинаковых буквы.

Ру..кий, дли..а, те..итория, шо..е, ле..ница, моро..ный, па..ажир, уча..твовать, профе..ия, кла.., су..ота.

В этом упражнении слово помещено в группу слов с похожей орфограммой. Ученики учатся видеть ее и определять тип, а также закрепляют правильное орфографическое написание слова.

Заключительным третьим этапом стало закрепление, которое проводилось на последних уроках и содержало в себе задачу: «Учить применять слова в решении речевых задач». В качестве речевых задач выступало: составление письменных рассказов, составление мини-сочинений, письменные ответы на вопросы.

На данном этапе предлагалось задание по «Окружающему миру» на закрепление темы «Как трудились крестьянские дети».

Учитель: - Теперь каждый из вас письменно полным ответом ответит на мои вопросы.

1. Какая основная профессия у крестьянина?
2. Как называлась территория, которую занимали крестьяне?
3. Чем занимался мужчина?
4. Чем занималась женщина?
5. Чем занимались мальчики и девочки?

При ответах на поставленные вопросы учащиеся учились применять «словарное» слово в письменной речи.

Неотъемлемую часть обучения слов, написание которых необходимо запомнить, составляет их сопутствующее повторение на уроках. Наиболее частое употребление «словарных» слов в играх, упражнениях, заданиях, дает учащимся возможность как можно скорее запомнить их написание.

Предлагаемые задания для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, несомненно, должны отражать специфику предмета, а именно конкретную тему урока. Но при этом нести главную цель: усвоение «словарного» слова.

Для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами были использованы разнообразные методы и приемы работы.

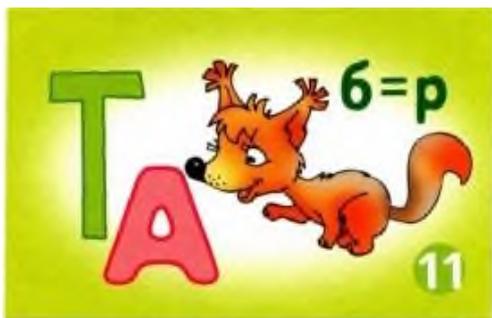
Например, усвоение слова *тарелка* начиналось с этапа усвоения и включало в себя такой прием работы, как морфемный разбор слова для уточнения места орфограммы в слове. Следующим этапом происходило усвоение данного «словарного» слова. На уроке литературного чтения изучалось произведение К.Г. Паустовского «Кот-ворюга», в конце изучения которого детям предлагалось составить свой рассказ, используя список слов написанных на слайде, включающих в себя также *аромат* и *счастье*.

Учитель: - Ребята, на доске даны слова: *аромат, тарелка, вкусный, счастье, спать, играть*. Попробуйте составить короткий рассказ на тему «Кошачья жизнь», используя эти слова в своем тексте.

Целью данного задания было правильно списать «словарные» слова, применить их в рассказе и запомнить орфографический образ.

Также слово *тарелка* учащиеся продолжали усваивать на уроках русского языка, где было предложено задание его просклонять. Одна из любимых игр в разгадывание ребусов, явилась средством усвоения «словарных» слов *тарелка* и *шоколад* на уроке литературного чтения при изучении рассказа Л. Пантелеева «Честное слово». В конце урока предлагалось отгадывать картинки с ребусами. Учащиеся устно высказывали свои варианты ответов, а затем записывали их на листок. Стоит отметить, что после записи слова, на слайде появлялся ответ, и младшие школьники могли проверить свое написание. Из данных слов им необходимо было назвать те, что имели отношение к прочитанному рассказу. Предлагались следующие ребусы:





(Тарелка)



(Шоколад)

На уроке «Окружающего мира» по теме «Тяжелый труд крепостных» была предложена игра «Было или не было?», где были «спрятаны» такие слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, как: *шоколад, тарелка, счастье*. Учащимся нужно было под диктовку записывать слова и рядом ставить знак минус или плюс, которые обозначали их наличие в жизни крепостных крестьян. В список вошли слова: *плуг, топор, шоколад, коса, тарелка, трактор, серп, грабли, сапоги, вилы, счастье*. Тем самым, ученики закрепляли написание слов и запоминали их орфографический облик.

На этапе закрепления, слово *тарелка*, вместе со словами *аромат* и *счастье*, вошло в итоговое задание в конце урока по литературному чтению при изучении произведения М. Пришвина «Моя Родина».

Учитель: - Какая привычка по утрам есть у вас?

Учитель: - Составьте свой рассказ на тему «Мое утро», используя слова: *аромат, тарелка, счастье*.

Одно из сложных слов для написания *шоколад*, также прошло различные этапы усвоения.

На этапе ознакомления, учащиеся в начале урока выполняли морфемный и фонетический разбор слова для уточнения места орфограммы в слове.

В процессе этапа усвоения предлагались следующие методы и приемы. На уроке русского языка ученики играли в игру «Устный кроссворд», в ходе которой учитель описывает слово, а ученик записывает ответ в тетрадь, например:

Учитель: - Живет в своей фольге, быстро тает, но очень вкусен и сладок (*шоколад*); размером с кулачок, потрогаешь – гладкий, а откусишь – сладкий (*яблоко*); в любом ресторане ты его найдешь, обычно над кастрюлями колдуют и с поварешками в руках (*повар*); каждый с детства мечтает кем-то работать, что он хочет обрести? (*профессия*). Данная игра позволяет лучше запомнить орфографический облик слова. Как уже говорилось ранее, слово *шоколад* усваивалось на уроке литературного чтения в игре с ребусами.

Также на уроке русского языка по теме «Имя прилагательное», младшим школьникам было необходимо разделить прилагательные на группы:

Учитель: - Вам нужно записать слова по группам, вставляя пропущенные буквы: 1. Цвет, 2. Запах, 3. Материал, 4. Время, 5. Принадлежность кому-либо.

Хрустальный, белый, мамин, каменный, ш.кладный, майский, заячий, .роматный, кожаный, дедушкин.

Выполняя его, на примере родственных слов учащиеся усваивают орфографическое написание слов *шоколадный* и *ароматный*.

На этапе усвоения слово *шоколад* вместе со словом *тарелка* были включены в загадки с письменными ответами на уроке русского языка.

1) Завернули эту плитку

В серебристую простынку.

Скушать плитку каждый рад.

Что же это? (*Шоколад*)

- 2) Никто не пугает
А вся дрожит. (*Осина*)
- 3) В огороде вырастаю.
А когда я созреваю,
Варят из меня томат,
В щи кладут и так едят. (*Помидор*)
- 4) Он готов в огонь и бой
Защищая нас с тобой.
Он в дозор идет и в град,
Не покинет пост ... (*Солдат*)
- 5) Если б не было ее
Было б кушать тяжело.
Некуда и суп налить
И котлетку положить. (*Тарелка*)

Данный вид работы позволяет закреплять умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

Такое «словарное» слово как *аромат* на этапе усвоения закреплялось с помощью игры «Исчезающее слово». Данная игра применялась на этапе актуализации знаний по русскому языку.

Учитель: - Ребята, на экране вы видите слова: *первоцвет, ручки, ландыш, праздник, побежал, аромат*. Найдите и запишите слово:

- 1) с непроизносимым согласным в корне слова (*праздник*);
- 2) сложное слово с соединительной гласной (*первоцвет*);
- 3) с безударным гласным в корне слова (*побежал*);
- 4) слово с шипящим на конце (*ландыш*);
- 5) с разделительным мягким знаком (*ручьи*).

Учитель: - Какое слово осталось? (*аромат*)

Учитель: - Как вы думаете, почему? (потому, что к нему не подошло ни одно из условий; у него непроверяемая орфограмма).

Учитель: - Как называется эта орфограмма? (непроверяемый гласный звук в корне слова).

Учитель: - Какой вывод можем сделать? (что это «словарное» слово и его нужно запомнить).

Записывая слово в тетрадь, учащиеся учатся находить и определять тип орфограммы.

Данное слово продолжает усваиваться на уроке русского языка в упражнении с разделением прилагательных на группы, также при составлении письменного рассказа на тему «Кошачья жизнь» на уроке литературного чтения. Закрепляется при составлении рассказа «Мое утро» на уроке литературного чтения.

«Словарное» слово *счастье*, как говорилось ранее, на этапе усвоения изучалось на уроке литературного чтения при составлении рассказа «Кошачья жизнь». Последнем этап закрепления включал в себя изучение текста А. Гайдара «Горячий камень», где в конце урока ученикам предлагалось сочинить свой рассказ на тему «Что для вас счастье?». Закрепление написания слова «*счастье*», в данном случае, хорошо совпало с тематикой разбора произведения. Также данный этап включал в себя составление рассказа «Мое утро» на последнем уроке литературного чтения. Такие задания позволяли учиться младшим школьникам использовать слова в своей письменной речи.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента нами были решены поставленные задачи. Критериями отбора слов явилась возможность обращения к одному и тому же «словарному» слову на различных уроках русского языка, литературного чтения и «Окружающего мира», а также результаты написания «словарных» слов учащихся 3-х классов. Для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции было задействовано содержание следующих учебных предметов: русский язык, литературное чтение и «Окружающий

мир». Мы выяснили три основных этапа работы над усвоением «словарных» слов с учетом межпредметной интеграции:

- 1) этап ознакомления;
- 2) этап усвоения;
- 3) этап закрепления.

Наиболее продолжительным оказался этап усвоения, который проходил в процессе всего обучения. Мы пришли к выводу, что нет четкого закрепления этапа по освоению слова и конкретного учебного предмета. Также необходимо отметить об эффективности сопутствующего повторению «словарных» слов из урока в урок. Частое употребление слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в играх, упражнениях, заданиях дает ученикам возможность как можно быстрее запомнить их написание.

Место работы на уроке над «словарным» словом может быть различным. Упражнения и игры можно включить на этапе актуализации знаний, на этапе изучения нового материала, а также закрепления знаний, в зависимости от содержания задания. Также нами были использованы следующие приемы обучения: беседа, составление рассказов, дидактические игры, а также выполнение различного рода упражнения (списывания, вставка пропущенных букв и др.).

2.3 Динамика усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3-х классов (по данным контрольного эксперимента)

Для того чтобы выяснить динамику усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, нами был проведен контрольный эксперимент в МБОУ «Гимназия №133» г. Уссурийска. Данный эксперимент проводился 4.04.2018 года. В нем приняли участие 25 учащихся 3 «А» (экспериментального) и 21 ученик 3 «В» (контрольного) классов.

Учащимся 3-х классов был также предложен диктант. При создании текста для диктанта, помимо общепринятых требований, мы руководствовались теми, где нужны «словарные» слова:

1) диктант содержит слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами из «Орфографического словарика» представленного в конце учебника по русскому языку авторов С.В. Иванова, А.О. Евдокимовой, М.И. Кузнецовой [23];

2) «словарные» слова представлены не только в начальной, но и других грамматических формах.

Ученикам был представлен следующий диктант:

«В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Кухня – территория папы, ведь он наш главный кулинар. Папа по профессии не повар, но умеет приготовить любую еду. Иногда я хочу съесть ее вместе с тарелкой. Его главное блюдо – горячий шоколад. Когда дом уже наполнен сладким ароматом, папа приглашает нас за стол. Большое счастье иметь такую семью».

Диктант содержал 55 слов, из них 7 слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Нам предстояло проверить слова, которые усваивались учениками в процессе формирующего эксперимента: *аромат, счастье, тарелка, территория, шоколад* [Приложение Б]. То как ученики написали выделенные нами слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, поместим в таблицу 3.

Таблица 3. Результаты написания выделенных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами на этапе контрольного эксперимента

«Словарное» слово	Количество детей допустивших ошибки	
	Экспериментальный 3 «А»	Контрольный 3 «В»
<i>Территория</i>	24%	52,3%
<i>Шоколад</i>	12%	38%
<i>Аромат</i>	16%	14,2%

<i>Тарелка</i>	12%	19%
<i>Счастье</i>	0%	9,5%

Как показали результаты проверки, в 3 «А» классе 44% учеников написали все «словарные» слова верно, а в 3 «В» 28,5% учащихся не допустили в данных словах ошибки.

Сравнивая результаты написания орфографического диктанта, по данным таблицы 3, мы видим, что процент допущенных ошибок в 3 «А» (экспериментальном) классе значительно уменьшился. А в «словарном» слове *счастье* и вовсе их не было допущено. В 3 «В» (контрольном) классе также сократился процент ошибок, но он значительно отличается от предыдущего класса. Наиболее сложным словом для написания остается *территория* (24% в 3 «А» и 52,3% в 3 «В» классах), *шоколад* (12% в 3 «А» и 38% в 3 «В» классах). Также для 3 «А» класса слово *аромат* составило трудность для 16% учеников. А для 3 «В» класса слово *тарелка* – 19% учащихся. Сравнение результатов написания «словарных» слов поместим в таблицу 4.

Таблица 4. Сравнение результатов написания выделенных слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Проверяемое «словарное» слово	3 «А» (экспериментальный)		3 «В» (контрольный)	
	Конст. эксп.	Контрол. эксп.	Конст. эксп.	Контрол. эксп.
<i>Территория</i>	50%	24%	70,8%	52,3%
<i>Шоколад</i>	45,8%	12%	66,6%	38%
<i>Аромат</i>	41,6%	16%	29,1%	14,2%
<i>Тарелка</i>	25%	12%	16,6%	19%
<i>Счастье</i>	12,5%	0%	16,6%	9,5%

Из данных таблицы 4 мы видим, что в 3 «А» классе количество ошибок в слове *территория* снизилось на 26%; в слове *шоколад* на 33,8%; в слове

аромат на 25,6%; в слове *тарелка* на 13%, а слово *счастье* вовсе было написано всеми учениками верно. В 3 «В» классе в слове *территория* количество ошибок снизилось на 18,5%; в слове *шоколад* на 28,6%; в слове *аромат* на 14,9%; в слове *тарелка* повысился на 2,4%; в слове *счастье* снизилось на 7,1%. Таким образом, нами был сделан вывод о том, что в 3 «А» (экспериментальном) классе, процент допущенных ошибок значительно снизился по сравнению с результатами 3 «В» (контрольного) класса. Но стоит также отметить динамику уменьшения количества ошибок в классе, где не проводилось изучение слов в условиях межпредметной интеграции.

Анализ полученных результатов позволил распределить учащихся по уровням сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

Высокий уровень характеризуется тем, что ученик не допускает ошибок в написании «словарных» слов.

Средний уровень характеризуется тем, что ученик допускает ошибки в 1-2 указанных «словарных» словах.

Низкий уровень характеризуется тем, что ученик допускает ошибки в 3-4 указанных словах с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами.

Распределение учащихся экспериментального и контрольного классов представлено в таблице 5.

Таблица 5. Распределение учащихся 3-х классов по уровням сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами

Уровни	Классы	
	3 «А» (экспериментальный)	3 «В» (контрольный)
Высокий	44%	28,5%
Средний	56%	66,6%
Низкий	0%	4,7%

Из данных таблицы 2 мы можем сравнить уровни сформированности умения писать «словарные» слова среди учащихся 3 «А» и 3 «В» классов. Проанализировав результаты, нами были составлены диаграммы, которые позволяют наглядно сравнить уровни учащихся 3-х классов. В диаграмме 3 представлены результаты 3 «А» класса. В диаграмме 4 представлены результаты 3 «В» класса.

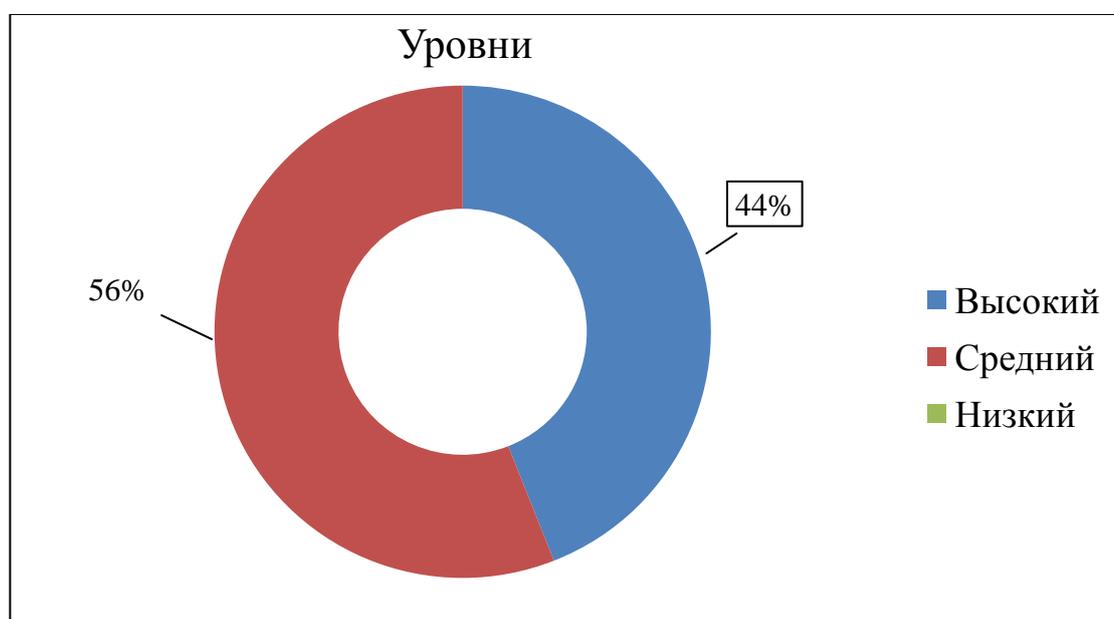


Рисунок 3. Распределение учащихся 3 «А» (экспериментального) класса по уровням сформированности умения писать «словарные» слова

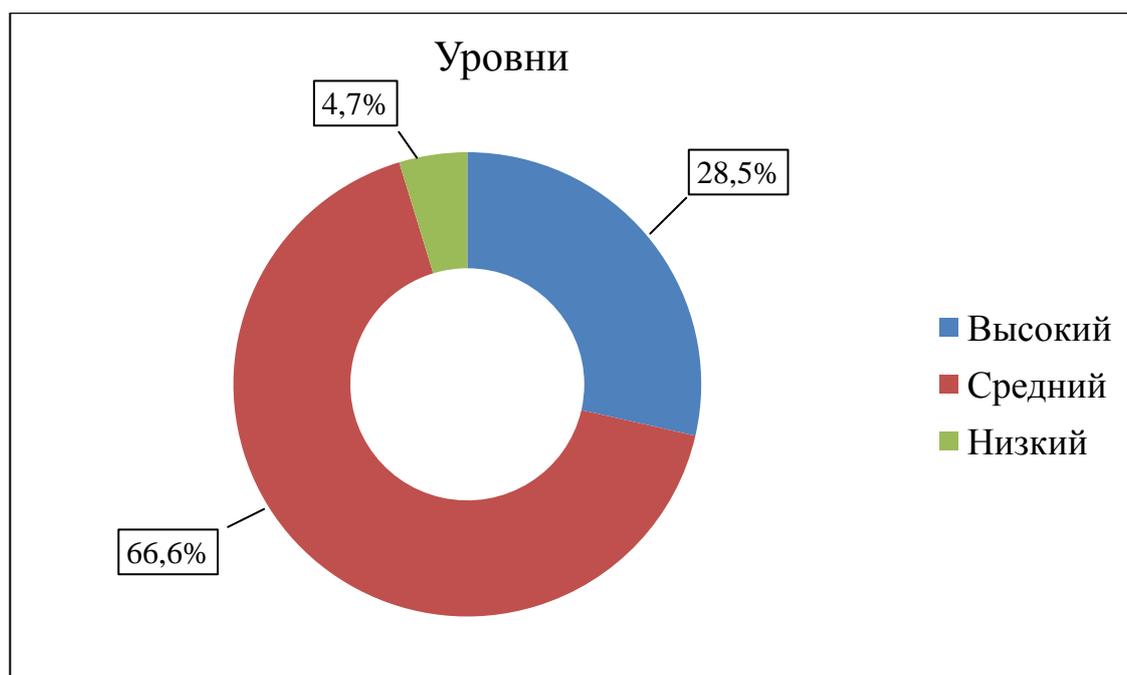


Рисунок 4. Распределение учащихся 3 «В» (контрольного) класса по уровням сформированности умения писать «словарные» слова

Сравнивая обе диаграммы, мы сделали вывод, что в обоих классах увеличился процент учеников, который находится на высоком и среднем уровне. Необходимо отметить, что в 3 «А» классе никто из учеников не занял низкий уровень, а в 3 «В» классе лишь один ученик, что составило 4,7%. Средний уровень выше в 3 «В» классе, но в параллельном 3 «А» высокий уровень занимает больший процент учеников.

Таким образом, контрольный эксперимент позволил выявить динамику усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в 3-х классах. Сравнительный анализ написания выделенных «словарных» слов показал, что учащиеся обоих классов стали меньше допускать орфографических ошибок. Все также сложными словами оказались: *территория* и *шоколад*. Стоит учесть, что в 3 «А» (экспериментальном) классе процент допущенных ошибок снизился гораздо больше, чем в 3 «В» (контрольном) классе.

В 3 «А» (экспериментальном классе) уровень усвоения слов значительно повысился, учащиеся не делали ошибок больше чем в двух «словарных» словах, а значит никто не занял низкий уровень. На 23,2%

увеличился высокий уровень, остальные ученики составляли средний уровень. В 3 «В» (контрольном классе) также была выявлена положительная динамика усвоения «словарных» слов. На 16% увеличился процент учеников находившихся на высоком уровне. Большую часть учащихся составил средний уровень, процент которого увеличился на 4,1%. Стоит отметить, что низкий уровень занял лишь один ученик, что составило 4,7%.

Нами была выявлена положительная динамика усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции. Учащиеся 3 «А» (экспериментального) класса показали более высокий процент усвоения «словарных» слов, а значит изучение данных слов в условиях межпредметной интеграции оказалось эффективным.

Заключение

Нами было проведено исследование: «Изучение слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции в начальной школе». Изучив литературу по данной теме, проведя педагогический эксперимент, мы убедились, что проблема написания «словарных» слов остается актуальной на сегодняшний день.

Анализ лингвистической литературы позволил выяснить, что орфография – сложившаяся система правил о единообразном написании слов, в которой выделяются пять разделов. Одним из основных понятий в орфографии является «орфограмма». Она понимается как правильное написание, выбранное из ряда возможных. Русская орфография устроена на таких принципах, как морфологический, фонетический, фонематический, традиционный и дифференцировочный.

Изучив понятие и возможности реализации интеграции учебных дисциплин в начальной школе, мы выяснили, что данное условие обучения является одним из результативных. Под интеграцией понимается процесс взаимодействия, объединения в целое каких-либо частей. Межпредметное интегрирование позволяет изучать и закреплять слово не только на уроках русского языка, но и на других дисциплинах. Используя межпредметную интеграцию в учебном процессе начальной школы, учитель формирует у учащихся целостное представление об окружающем мире, закрепляет ранее изученное, даёт дополнительные сведения, показывает связи, выделяет общее и определяет различия.

Выясняя методику изучения «словарных» слов мы пришли к выводу, что их усвоение младшим школьникам дается непросто. Именно поэтому учителям необходимо применять разнообразные методы и приемы запоминания слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, а также создавать условия для частого обращения к «словарным» словам при создании письменной речи. Так как работа над усвоением слов с

непроверяемым написанием ведется только на уроках русского языка, то эффективным условием может стать межпредметная интеграция. Получая опыт на различных учебных предметах, младшему школьнику легче запомнить написание «словарного» слова.

Нами был проведен педагогический эксперимент среди учащихся 3-х классов МБОУ «Гимназия №133» г. Уссурийска.

В процессе констатирующего эксперимента мы выясняли начальный уровень сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3-х классов. Данный эксперимент позволил определить слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами, в которых чаще всего допускались ошибки: *аромат, тарелка, территория, счастье* и *шоколад*. Особая сложность была в словах *территория* и *шоколад*. Также нами были составлены диаграммы, распределяющие учеников обоих классов по уровням сформированности умения писать слова с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами. Сравнение полученных результатов показало, что большинство учеников находятся на среднем уровне, т.е. в основном ошибочно пишут 1-2 слова.

В процессе формирующего эксперимента мы формировали у учащихся 3-го класса умения писать «словарные» слова в условиях взаимодействия учебных дисциплин. Нами были определены критерии отбора слов: возможность обращения к одному и тому же «словарному» слову на различных уроках русского языка, литературного чтения и «Окружающего мира», а также предварительной проверки «словарных» слов учащимися 3-х классов. Для изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции, нами было задействовано содержание следующих учебных предметов: русский язык, литературное чтение и «Окружающий мир». Мы выяснили три основных этапа работы над усвоением «словарных» слов с учетом межпредметной интеграции:

- 1) этап ознакомления;
- 2) этап усвоения;
- 3) этап закрепления.

Упражнения и игры мы включали на различных этапах урока: актуализации знаний, на этапе изучения нового материала, а также закрепления знаний. Также нами были использованы разнообразные методы и приемы обучения: объяснение и беседа по лексическому и этимологическому значению слова, составление рассказов, игра в «устный кроссворд», игра «Исчезающее слово», разгадывание ребусов и загадок, а также выполнение различного рода упражнений.

В процессе контрольного эксперимента мы выясняли динамику усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами у учащихся 3-х классов. Сравнительный анализ написания выделенных «словарных» слов показал, что учащиеся обоих классов стали меньше допускать орфографических ошибок. Все также сложными словами оказались: *территория* и *шоколад*. В 3 «А» (экспериментальном классе) уровень усвоения слов значительно повысился, учащиеся не делали ошибок больше чем в двух «словарных» словах. На 23,2% увеличился высокий уровень, остальные ученики составляли средний уровень. В 3 «В» (контрольном классе) также была выявлена положительная динамика усвоения «словарных» слов. На 16% увеличился процент учеников, находившихся на высоком уровне. Большую часть учащихся составил средний уровень. Стоит отметить, что низкий уровень занял лишь один ученик, что составило 4,7%.

Нами была выявлена положительная динамика усвоения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в условиях межпредметной интеграции. Учащиеся 3 «А» (экспериментального) класса показали более высокий процент усвоения «словарных» слов, а значит изучение данных слов в условиях межпредметной интеграции оказалось эффективным.

Главная цель нашего исследования была достигнута. Мы выяснили эффективные методические условия изучения слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами в ситуации взаимодействия учебных дисциплин.

Список литературы

1. Аванесов, Р.И. Заметки по теории русской орфографии / Р.И. Аванесов. – М.: Академия, 1978. – 222 с.
2. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков: учеб. пособие / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Амосова, И.Ю. Как запомнить словарные слова / И.Ю. Амосова // Начальная школа. – 2014. – №5. – С. 69-70.
4. Ахаева, С.П. Формирование орфографического действия и навыка правописания / С.П. Ахаева // Педагог. – 2017. – 32 с.
5. Ахмедбекова, Р.Р. Интеграция предметов – одно из условий формирования познавательной активности школьников / Р.Р. Ахмедбекова // Начальная школа. – 2015. – №8. – С. 14-16.
6. Баранов, М.Т. Обучение русскому языку в 6 классе: метод. указания к учебнику / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
7. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе / Л.Н. Бахарева // Начальная школа. – 2007. - № 8. – С. 48-51.
8. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулава. – М.: Педагогика, 1993. – 172 с.
9. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии: учеб. пособие / Д. Н. Богоявленский. - М.: Просвещение, 1973. – 216 с.
10. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ. - М.: Академия наук, 1963. – 391 с.
11. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение 2 класс: в 2-х частях / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М.: БАЛАСС, 2012. – 208 с.
12. Бунеев, Р.Н. Русский язык 2 класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М.: БАЛАСС, 2012. – 176 с.
13. Васильева, Л.Г. Формирование орфографической зоркости в начальных классах / Л.Г. Васильева // Педагог. – 2018. – 41 с.

14. Вахрушев, А.А. Окружающий мир 2 класс: в 2-х частях / А.А. Вахрушев, О.В. Бурский, А.С. Раутиан и др. – М.: БАЛАСС, 2012. – 144 с.
15. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир 3 класс: в 2-х частях / Н.Ф. Виноградова, Г.С. Калинова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 160 с.
16. Гвоздев, Б.А. Основы русской орфографии: учеб. пособие / Б.А. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1982. – 151 с.
17. Данилюк, А.Я. Учебный предмет как интегрированная система / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 24–28.
18. Емельянова, Л.А. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе / Л.А. Емельянова // Педагог. – 2017. – 34 с.
19. Ефросинина, Л.А. Литературное чтение 3 класс: в 2-х частях / Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 192 с.
20. Желтовская, Л.Я. Русский язык 2 класс: в 2-х частях / Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина. – М.: Астрель, 2012. – 142 с.
21. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987. – 114 с.
22. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография: учебное пособие / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
23. Иванов, С.В. Русский язык 3 класс: в 2-х частях / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова, М.И. Кузнецова и др. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 183 с.
24. Ивченкова, Г.Г. Окружающий мир 2 класс: в 2-х частях / Г.Г. Ивченкова, И.В. Потапов, Е.В. Саплина, А.И. Саплин. – М.: Астрель, 2012. – 93 с.
25. Канакина, В.П. Русский язык 2 класс: в 2-х частях / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.
26. Кац, Э.Э. Литературное чтение 2 класс: в 2-х частях / Э.Э. Кац. – М.: Астрель, 2012. – 159 с.
27. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение 2 класс: в 2-х частях // Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова. – М.: Просвещение, 2014. – 224 с.

28. Князев, С.В. Современный русский литературный язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: учебное пособие для вузов / С.В. Князев, С.К. Пожарицкая. – М.: Академический Проект, 2005. – 320 с.
29. Ковалёва, Г.С. Стандарт второго поколения: новые идеи в оценке образовательных результатов в начальной школе / Г. С. Ковалёва, О. Б. Логинова // Школьные технологии. – 2010. - № 2. – С. 163.
30. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
31. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1956. – 651 с.
32. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
33. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
34. Мардахаев, Л.В. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
35. Обнорский, С.П. Основные принципы орфографической нормализации / С.П. Обнорский // Русский язык в школе. – 1939. - №5. – С. 5-13.
36. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – СПб.: Просвещение, 1995. – 232 с.
37. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Иностранная литература, 1960. – 501 с.
38. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – 416 с.
39. Плешаков, А.А. Окружающий мир 2 класс: в 2-х частях / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

40. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Владос-пресс, 2001. – 368 с.
41. Примерная рабочая программа по русскому языку (1-4 классы) УМК «Школа России». – М.: Просвещение, 2011. – 34 с.
42. Примерная рабочая программа по русскому языку (1-4 классы) УМК «Начальная школа XXI в.». – М.: Просвещение, 2011. – 36 с.
43. Примерная рабочая программа по русскому языку (1-4 классы) УМК «Перспективная начальная школа». – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
44. Савельева, Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2008. - №1. С. 66.
45. Савельева, Л.В. Системный подход к изучению непроверяемых и труднопроверяемых написаний в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2002. - №7. – С. 39-47.
46. Селезнева, Л.Б. Современное русское письмо: Систем. анализ / Л.Б. Селезнева. – Томск: Том. ун-та, 1981. – 214 с.
47. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
48. Усова, А.В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе / А.В. Усова. – Ч.: Академия, 1995. – 16 с.
49. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка: собр. соч., т.5 / К.Д. Ушинский. – М.: Академия пед. наук, 1949. – 402 с.
50. ФГОС НОО 2 поколения: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.минобрнауки.рф.

Приложения

Приложение А

Примеры написания диктантов на этапе констатирующего эксперимента в 3 «А» классе:

а)

Б.
Диана

Словарный диктант
Оландия, Пурпуриный, Муслины,
Куртиса, Офелия, Олей,
Стефан, Ивонна.

То турфирма детского
сада или детской группы.
Любимый поезд Нина Ивановна
использует для своих домашних
поездов. Он был послан тур-
фирмой и украинцем и украинцем
Кочевником. Вспомните
вспомните также историю
сказочника. Малышки и
детишки рассказывали сказочника
турфирма, а Нина Ивановна уже
несла поезд, сейчас на Олейде
находящийся поезд. Сейчас
радости и счастья было у
ребят!

б)

Словарный диктант Ладоша А.

Оландия, Пурпуриный, Муслины, Куртиса,
Офелия, Олей, Стефан, Ивонна.

То турфирма детского
сада или детской группы.
Любимый поезд Нина Ивановна
использует для своих домашних
поездов. Он был послан тур-
фирмой и украинцем и украинцем
Кочевником. Вспомните
вспомните также историю
сказочника. Малышки и
детишки рассказывали сказочника
турфирма, а Нина Ивановна
уже несла поезд. Сейчас на Олейде
находящийся поезд. Сейчас
радости и счастья было у ребят!

В)

Сладкий диктант. Аполонва, А
Орешки, прекрасный, пишемца, окрестности,
опушка, окесин, острова, профессия.
По территории детского сада шла вкус-
ный завтрак. Любимый повар Нина Иванов-
на испекла для ребят белочный пирог. Он был
топыряк, тертый и шоколадом и украсила кусо-
чками яблок. Воспитатели накрыли столы
белыми скатертями. Мальчики и девочки рас-
ставили свежеспеченные тарталетки, а Нина
Ивановна уже несла тиразу. Сейчас их ожи-
дает наступающий праздник. Сколько радости и
веселья было у ребят!

Примеры написания диктантов на этапе констатирующего эксперимента в 3 «В» классе:

а)

Историческая Вани 3В"
Сладкий праздник
По территории детского сада шла
вкусный завтрак. Любимый повар Ни-
на Ивановна испекла для ребят белочный
пирог. Он был с начинкой тертый и шо-
коладом и был украшен кусочками яблок.
Воспитатели накрыли столы беле-
лыми скатертями. Мальчики и девочки рас-
ставили свежеспеченные тарталетки, а
Нина Ивановна уже несла тиразу.
Сейчас их ожидает наступающий праздник.
Сколько радости и веселья было у ре-
бят!

б)

Дукович Ярослава 3,8^в класс
Сладкий праздник,
По территории детского сада
идет вкусный аромат. Любимый
повар Нина Ивановна сделала для ребят
большой пирог. Он был посыпан тертыми
шоколадами и украшен кусочками яблок.
Воспитатели накрывали столы белыми
скатертями. Мальчики и
девочки расставили сверкающие
тарелки, а Нина Ивановна уже несл
пирог. Сейчас их ожидает настоящий
праздник. Сколько радости и счастья
было у ребят!

в)

Шмаков Антон 3,8^в класс
Сладкий праздник.
По территории детского сада
идет вкусный аромат. Любимый повар
Нина Ивановна сделала для ребят
большой пирог. Он был посыпан тертыми
шоколадами и украшен кусочками яблок.
Воспитатели накрывали столы белыми
скатертями. Мальчики и девочки расставили
сверкающие тарелки, а Нина Ивановна
уже несл пирог. Сейчас их ожидает
настоящий праздник. Сколько радости и
счастья было у ребят!

Примеры написания диктантов на этапе контрольного эксперимента в 3

«А» классе:

а)

Диана
Диктант.

В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Вудня - территория парка, вуде он наш главный кушинур. Папа по профессии не повер, но умеет приготовить мясную еду. Иногда я хочу пойти с родителями в магазин. Его мамочка - бывшая школьница. Когда дан уже написаны задания задания, мама прилагает нас за стол. В большие моменты имеют такую семью.

б)

Диана
Диктант.

В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Вудня - территория парка, вуде он наш главный кушинур. Папа по профессии не повер, но умеет приготовить мясную еду. Иногда я хочу пойти с родителями в магазин. Его мамочка - бывшая школьница. Когда дан уже написаны задания задания, мама прилагает нас за стол. В большие моменты имеют такую семью.

В)

Иванова А.
Диктант.
В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Кухня — территория папы, ведь он наш главный кулинар. Мама по профессии не повар, но умеет приготовить любую еду. Иногда я хочу есть ее вместе с тарелкой. Его главное блюдо — горячий шоколад. Когда дни уже наполнены сладким ароматом, мама прижимает нас за ствол. Больше счастья иметь такую семью.

Примеры написания диктантов на этапе контрольного эксперимента в 3 «В» классе:

а)

Иванова А.
В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Кухня — территория папы, ведь он наш главный кулинар. Мама по профессии не повар, но умеет приготовить любую еду. Иногда я хочу есть ее вместе с тарелкой. Его главное блюдо — горячий шоколад. Когда дни уже наполнены сладким ароматом, мама прижимает нас за ствол. Больше счастья иметь такую семью.

б)

Мама

В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Вуаля - территория мамы, ведь он наш главный кулинар.

Папа по профессии не повар, но умеет приготовить любую еду. Иногда в школу съезжает вместе с тарелкой. Это самое блюдо - это горячий шоколад. Когда уже уже напечены сладкие орешки, мама приглашает нас за стол. Большое счастье иметь такую семью.

в)

Мама

В моей прекрасной семье все любят вкусно покушать. Вуаля - территория мамы, ведь он наш главный кулинар.

Папа по профессии не повар, но умеет приготовить любую еду. Иногда в школу съезжает вместе с тарелкой. Это самое блюдо - это горячий шоколад.

Когда уже уже напечены сладкие орешки, мама приглашает нас за стол. Большое счастье иметь такую семью.