

Российская школа: проблемы педагогики и психологии / Russian School: Issues in Pedagogy and Psychology

Научная статья

Original article

DOI: [10.12731/2658-4034-2026-17-3-960](https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-960)

EDN: [UNMMZF](https://edn.ru/UNMMZF)

УДК 371.134



Методическая компетентность учителя как основа орфографической грамотности младших школьников

Г.В. Митина

*Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск,
Российская Федерация*

Аннотация

Обоснование. В статье подчеркивается актуальность перехода от констатации проблемы низкой грамотности школьников к устранению ее глубинной причины – дефицита прогностических и рефлексивных умений педагога. Утверждается, что высокий процент ошибок у учащихся связан не с отсутствием методических разработок, а с дефицитом определенных методических умений учителя.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и эмпирическом выявлении структуры методической компетентности педагога как ключевого условия преодоления орфографических трудностей.

Методология. Основу исследования составили методы изучения нормативных документов, анализа и обобщения психолого-педагогической и методической литературы, анкетирование и обработка полученных результатов, анализ школьных учебников.

Результаты. На основе анализа психолого-педагогической литературы уточнено содержание понятия «методическая компетентность учителя» в области орфографии, выделены ее когнитивный, операционно-технологический, прогностический и рефлексивный компоненты. Представлены результаты диагностического практикума с участием 1373 учителей начальных классов, выявившего профессиональные дефициты: неполное понимание сущности орфограммы как ситуации выбора, недостаточное владение системой ее опознавательных признаков и слабую связь лингвистических принципов орфографии с выбором методического инструментария. В качестве решения предложена алгоритмизированная система методических действий, включающая этапы от выявления признаков орфограммы до составления алгоритма ее проверки. Обоснована практико-ориентированная модель повышения квалификации педагогов, основанная на проектировании

дидактических модулей с опорой на лингвистическую природу орфограмм и диагностическом анализе ошибок. Сделан вывод о необходимости смещения фокуса с условий обучения учащихся на проектирование диагностически обеспеченной системы профессиональных действий учителя для достижения устойчивой орфографической грамотности.

Область применения результатов. Результаты исследования могут стать основой для модернизации программ подготовки учителей начальных классов в педагогических вузах и курсов повышения квалификации, делая их более практико-ориентированными, опирающимися на конкретные механизмы формирования орфографического навыка с учетом когнитивных особенностей младших школьников.

Ключевые слова: орфографический навык; орфографическая грамотность; орфографическое действие; орфограмма; признаки орфограммы; принципы орфографии; методическая компетентность учителя

Для цитирования. Митина, Г. В. (2026). Методическая компетентность учителя как основа орфографической грамотности младших школьников. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(3), 89–111. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-960>

Teacher's methodological competence as the foundation of primary school students' orthographic literacy

G.V. Mitina

Pacific State University, Khabarovsk, Russian Federation

Abstract

Background. The article emphasizes the relevance of shifting from merely stating the problem of low literacy among schoolchildren to addressing its underlying cause – the deficit in teachers' predictive and reflective skills. It is argued that the high percentage of errors among students is not due to a lack of teaching materials, but rather to a deficit in specific methodological skills of the teacher.

The **purpose** of the work is to theoretically substantiate and empirically identify the structure of a teacher's methodological competence as a key condition for overcoming spelling difficulties.

Methodology. The research is based on methods including the study of regulatory documents, analysis and synthesis of psychological-pedagogical and methodological literature, a questionnaire survey and processing of its results, and the analysis of school textbooks.

Results. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the content of the concept “teacher's methodological competence” in the field of spelling has been refined, and its cognitive, operational-technological, predictive, and reflective

components have been identified. The results of a diagnostic workshop involving 1,373 primary school teachers are presented, revealing professional deficits: an incomplete understanding of the essence of a spelling pattern as a choice situation, insufficient mastery of the system of its identifying features, and a weak connection between the linguistic principles of spelling and the selection of appropriate methodological tools. As a solution, an algorithmic system of methodological actions is proposed, encompassing stages from identifying the features of a spelling pattern to creating an algorithm for its verification. A practice-oriented model for teacher professional development is substantiated, based on the design of didactic modules grounded in the linguistic nature of spelling patterns and on the diagnostic analysis of errors. The conclusion is drawn that it is necessary to shift the focus from the conditions of student learning to the design of a diagnostically supported system of the teacher's professional actions in order to achieve sustainable spelling literacy.

Practical implications. The findings of the study can serve as a foundation for modernizing primary school teacher training programs in pedagogical universities and advanced training courses, making them more practice-oriented and grounded in specific mechanisms for developing spelling skills, taking into account the cognitive characteristics of younger schoolchildren.

Keywords: orthographic skill; orthographic literacy; orthographic action; orthogram; features of an orthogram; principles of orthography; teacher's methodological competence

For citation. Mitina, G. V. (2026). Teacher's methodological competence as the foundation of primary school students' orthographic literacy. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(3), 89–111. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-960>

Введение

В условиях цифровизации и трансформации языковой среды формирование устойчивой орфографической грамотности как элемента функциональной грамотности и основы национально-культурной идентичности становится стратегической задачей школы. Несмотря на обилие учебно-методических пособий и онлайн ресурсов для начальной школы, сохраняется высокий процент орфографических ошибок у младших школьников, что свидетельствует не столько о непроработанности методических подходов к формированию орфографической грамотности учащихся, сколько о дефиците прогностических и рефлексивных умений учителя.

Новизна данного исследования заключается в переходе от изучения условий и методов формирования орфографической грамотности

у учащихся к фокусу на прогностической и рефлексивной составляющих методической компетентности учителя как ключевом условии преодоления устойчивых трудностей. Новизна проявляется в уточнении и структурировании содержания понятия «методическая компетентность учителя» в области орфографии с выделением когнитивного, операционно-технологического, прогностического и рефлексивного компонентов; разработке диагностического инструментария и получении эмпирических данных, выявляющих конкретные дефициты в лингвометодической подготовке учителей; обосновании алгоритмизированной системы методических действий, напрямую связывающей тип орфограммы (и лежащий в ее основе лингвистический принцип) с конкретными педагогическими шагами и дидактическим материалом.

В ряде исследований [15; 26] методическая компетентность рассматривается как интегративная профессиональная характеристика учителя, включающая ряд компонентов. Наполнение указанных компонентов, на наш взгляд, может быть определено, исходя из решаемых методических задач. Так, в рамках настоящего исследования, когнитивный компонент подразумевает глубокие лингвистические знания принципов орфографии, системы опознавательных признаков орфограмм и психолого-педагогических основ формирования навыка; операционно-технологический компонент ориентирует на владение алгоритмизированной системой методов и приемов, адекватных типам орфограмм и принципам их написания, а также навык критериального отбора дидактического материала; прогностический компонент требует умения на основе диагностики ошибок предвидеть и предупреждать типичные орфографические трудности учащихся; рефлексивный компонент характеризуется способностью анализировать эффективность собственных методических действий и проектировать их коррекцию.

Данное исследование значимо в контексте стратегической задачи школы по формированию устойчивой орфографической грамотности как основы функциональной грамотности и национально-культурной идентичности в условиях цифровизации. Значимость определяется *практико-ориентированным характером* – работа направлена на устранение выявленного «дефицита прогностических и рефлексивных умений

учителя» через создание конкретной модели и инструментов (алгоритмы, дидактические модули); *системным подходом к профессиональному развитию педагогов* – предлагается переход от разрозненных курсов повышения квалификации к организации рефлексивно-проектной деятельности, трансформирующей теорию в навыки конструирования учебных ситуаций; *ответом на вызовы качества образования* – исследование нацелено на преодоление разрыва между обилием учебных ресурсов и сохраняющимся высоким процентом ошибок, переводя фокус с оснащенности на компетентность педагога как главного агента образовательного процесса.

Материалы и методы

Анализ разнообразных источников в области формирования орфографической грамотности у младших школьников, представленных в российском информационно-аналитическом портале «Научная электронная библиотека» (elibrary.ru), показал, что в центре внимания исследователей находятся педагогические условия, методы, технологии и компетенции, обеспечивающие эффективность этого процесса.

Ряд работ посвящён общим вопросам теории и методики обучения орфографии. В диссертационных исследованиях (О.Н. Нагаева [14]; Ю.Р. Юденко [30]; Е.А. Николаева [16]) разрабатываются диагностические инструменты, рассматриваются личностно-ориентированный и модальный подходы. Монография Л.В. Савельевой [23] раскрывает познавательный потенциал учащихся в овладении орфографией. В трудах И.В. Прищеповой [18] системно исследуются особенности орфографической деятельности детей с общим недоразвитием речи и дизорфографией, что подчёркивает необходимость дифференцированного подхода в работе учителя.

Значительный пласт литературы посвящён конкретным методическим решениям: раскрываются традиционные и инновационные приёмы использования орфографических упражнений (Н.В. Винокурова [2]), алгоритмов (Е.З. Турок [28], Е.В. Филиппова [29]), мнемотехники (С.В. Граф, Н.Н. Чистякова [5], А.С. Даниленко, Е.А. Числова [6]), этимологического анализа (Н.Ф. Седова и др. [17], О.В. Исаева, А.В.

Хамитова [10]), лингвистических словарей (С.А. Докукина [7]); дидактические игры рассматриваются как эффективное средство мотивации и формирования орфографического навыка (И.П. Волкова [3], А.А. Кималова [11], К.В. Степанюк, И.А. Коробейникова [27]); активно изучается потенциал электронных ресурсов, компьютерных тренажёров, цифровых технологий (Е.А. Свириденко, И.Э. Счастливая [24]); работа над ошибками выделяется как важнейшее направление, формирующее орфографическую зоркость и самоконтроль (Т.С. Симонова, Л.В. Иманова [25], М.В. Мясникова [13]).

Отдельным направлением являются исследования, посвящённые учёту индивидуальных особенностей учащихся: работы И.В. Прищеповой [18], А.Г. Бибы [1] и др. раскрывают специфику трудностей и методику коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями (ОНР, дизорфография); рассматриваются проблемы формирования орфографической грамотности в полилингвальной среде (М.А. Гаврилина [4], Т.А. Дьякова [8] и др.).

Современные исследования создают солидную научно-методическую базу, свидетельствующую о том, что эффективность формирования орфографической грамотности напрямую зависит от уровня методической компетентности педагога, которая интегрирует в себе знания, диагностические умения и владение разнообразными педагогическими технологиями, направленными на индивидуальное развитие каждого ребёнка.

На основе анализа современных психолого-педагогических, лингвистических и методических исследований в настоящей работе предлагается уточнить и структурировать содержание понятия «методическая компетентность учителя» применительно к области орфографии, выделив ее ключевые компоненты (когнитивный, операционно-технологический, прогностический, рефлексивный); описать иерархическую систему методических действий и приемов, адекватных выделенным типам орфографических трудностей учащихся. Исследование нацелено на переход от констатации важности методической компетентности к созданию технологичной, диагностически обеспеченной системы профессиональных действий учителя, что отвечает стратегическому

запросу на повышение качества начального языкового образования в условиях новых вызовов.

В процессе проведения исследования в тесной взаимосвязи использовались теоретические (анализ литературы, изучение нормативных документов) и эмпирические методы (анкетирование, анализ учебников). Изучение нормативных документов позволило соотнести содержание исследования с актуальными требованиями к образовательному процессу. Хотя в тексте статьи нет прямых цитат из конкретных приказов или ФГОС, обращение к нормативной базе задает стратегический вектор работы. Метод обеспечивает обоснование актуальности работы на государственном уровне. Анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы выступил основным теоретическим методом, с помощью которого сформирован понятийный аппарат и доказана новизна исследования. Анкетирование и обработка полученных результатов использовались как центральный эмпирический метод, который позволил перейти от теоретических рассуждений к доказательной базе. Анализ школьных учебников позволил оценить качество дидактического инструментария, которым располагает учитель, и понять причины возможных трудностей.

Результаты и обсуждение

Рассмотрение методической компетентности учителя в качестве основы формирования орфографической грамотности младших школьников обращает к необходимости остановиться на сущности формируемой у учащихся компетентности. В научно-методических исследованиях последних лет, в методических разработках педагогов-практиков понятие «орфографическая грамотность» зачастую используется как синоним понятия «орфографический навык». Если углубиться в психолого-методические основы данных понятий, то становится понятным, что это далеко не так. Ведущие методисты (Н.С. Рождественский [20], М.Р. Львов [1]) определяют орфографический навык как компонент речевой деятельности в ее письменной форме, который формируется на основе комплекса знаний и умений, а также более простых действий (сенсорных, моторных, когнитивных). Орфографический навык по

М.Р. Львову [1, с. 46] представляет собой автоматизированное умение решать орфографические задачи. Последнее, в свою очередь, требует выполнения набора последовательных орфографических действий: обнаружение орфограммы, определение типа орфограммы, определение способа решения орфографической задачи, определение последовательности решения орфографической задачи, выполнение плана решения орфографической задачи, фиксация на письме. Автоматизация указанной совокупности компонентов орфографических действий превращает их в орфографический навык.

Понятие «орфографическая грамотность», на наш взгляд, несколько шире. Грамотность – это стабильно проявляемый результат сформированности навыка. Орфографическая грамотность характеризует конечное качество письменной речи человека, отражает общий уровень владения орфографическими нормами. Она включает не только автоматизм, но и сознательные компоненты. Помимо автоматизированного навыка, в грамотность входят: фонематическое восприятие (умение «слышать» язык), орфографическая зоркость (умение видеть «опасные места»), знание правил и умение применять их в нестандартных ситуациях, языковое чутье (интуиция), основанная на опыте чтения и письма. Грамотность – это свойство письменной речи, ее правильность и нормативность, которую обеспечивает орфографический навык как инструмент.

В качестве вывода о синонимичности рассматриваемых понятий отметим, что орфографический навык – это автоматизированное умение действовать по правилу; орфографическая грамотность – это устойчивое качество письменной речи, достигаемое благодаря сформированному навыку и совокупности лингвистических знаний и умений, это готовность и способность использовать полученные орфографические знания и умения в повседневной письменной речевой практике. Навык – средство, грамотность – результат.

Ключевым условием успешного формирования орфографической грамотности у учащихся является четкое осознание педагогом предмета обучения и его лингвометодических оснований. Для проверки соблюдения данного условия был проведен методический практикум с участием 1373 учителей начальных классов. Указанный практикум

является элементом методических мероприятий в рамках модели повышения качества начального общего образования, реализуемой в регионе. Действие модели распространяется на все образовательные учреждения края. Один раз в месяц учителям начальных классов предлагается в письменной форме (материалы размещаются в гугл-формах) выполнить практикум по какому-либо из учебных предметов начальной школы, а затем, на основе результатов практикума, в онлайн формате проводится методический семинар для педагогов. Практикумы направлены на выявление предметно-методических дефицитов учителей начальных классов. Результаты практикумов являются неоднородными, так как задания выполняются учителями с разным опытом педагогической работы, разным уровнем профессиональной квалификации. Онлайн семинары проводят преподаватели педагогического института, или института развития образования, или учителя-практики, продемонстрировавшие высокий уровень методической компетентности и имеющие богатый методический портфолио в изучаемой проблеме.

Целью практикума в рамках исследуемой проблемы было выяснение, насколько педагоги в своей работе опираются на теоретические основы орфографии (лингвистические и методические) и чем руководствуются при выборе способов преодоления типичных трудностей у младших школьников. Содержание заданий соответствовало программным требованиям.

Участникам были предложены задачи, направленные на:

– точное определение понятия «орфограмма» и знание ее опознавательных признаков (Выберите среди предложенных трактовку понятия «орфограмма», в которой содержится указание на объективные опознавательные признаки этого понятия. Выпишите из предложенной группы слова, в которых опознавательным признаком орфограммы является а) несовпадение произношения и написания, б) звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), дающие наибольшее количество несовпадений);

– понимание принципов русской орфографии как основы для выбора методики изучения конкретных правил (Найдите в тексте орфограммы, написанные в соответствии с фонематическим принципом (фонема в

слабой позиции обозначается на письме тем знаком, который используется для ее обозначения в сильной позиции) и т.д.);

– применение этих знаний на практике (например, идентификация орфограмм, основанных на фонематическом или традиционном принципах; подбор учебного материала для введения термина «орфограмма»).

Результаты проведенной диагностики послужили основой для разработки мер по повышению методической компетентности учителей в области преподавания орфографии.

Определяя ключевое для орфографии понятие «орфограмма», большинство опрошенных педагогов (53%) сослались на формулировки, представленные в учебной литературе: как написание, соответствующее правилам (Д.Э. Розенталь) [21]; как написание, не устанавливаемое на слух (П.С. Жедек) [9, с. 131]; как место в слове, где наиболее вероятна ошибка (Т.Г. Рамзаева) [19]. Лишь 47% респондентов идентифицировали орфограмму как написание, выбираемое из ряда возможных вариантов (М.Р. Львов) [12].

Полученные данные свидетельствуют, что одна из причин орфографических трудностей учащихся заключается в неспособности самостоятельно обнаруживать орфограммы. Традиционные определения, на которые опираются учителя, имеют существенные методические ограничения. Трактовка орфограммы только как «написания по правилу» не формирует у учеников обобщенного способа ее поиска, привязывая действие к конкретным, уже изученным правилам. Определение через несоответствие произношения и написания (П.С. Жедек) пассивно: оно предполагает наличие перед глазами графического образца слова и не активизирует предупредительные действия пишущего под диктовку. Указание на «место возможной ошибки» (Т.Г. Рамзаева) также малоэффективно в начальной школе в силу недостаточно развитых у детей критического мышления и навыков самоконтроля.

Наиболее продуктивным для формирования орфографической зоркости является определение М.Р. Львова. Оно операционально: уже в период обучения грамоте, работая с парами слов (например, *дом – дома, зубы – зуб*), можно подвести первоклассников к наблюдению о наличии выбора буквы для обозначения определенного звука. Осоз-

вание этого выбора мобилизует внимание и становится основой для применения правила. Таким образом, первым и фундаментальным шагом в развитии орфографической грамотности должно стать введение понятия об орфограмме как о месте в слове, имеющем не менее двух вариантов написания, один из которых выбирает пишущий на основе определенного принципа или правила [12, с. 17].

Для целенаправленного поиска таких мест в слове целесообразно последовательно раскрывать перед младшими школьниками сначала общие, а затем – при изучении каждой конкретной орфограммы – частные опознавательные признаки [22, с. 19-25]. Данные, однако, свидетельствуют о недостаточном усвоении педагогами этой системы. Лишь 37,6% опрошенных учителей верно идентифицировали слова, где орфограмму маркирует несовпадение произношения и написания (первый общий признак). Слова, содержащие звуки/буквосочетания с наибольшей частотой орфографических несовпадений (второй признак), смогли выбрать 59,1% респондентов, а слова, где опознавательным признаком служат морфемы (третий признак), – 59,9%. Между тем именно пропедевтический этап (первый – начало второго класса) наиболее благоприятен для наблюдений над особенностями соотношения звуковой и буквенной форм русского языка. Так, при изучении раздела «Звуки и буквы» важно акцентировать, что не все гласные в безударной позиции создают ситуацию выбора. Целесообразно совместно с учениками выявить «проблемные» ряды: а/о, е/и, е/и/я. Аналогичная работа проводится с парными согласными в слабой позиции. Постепенно накапливаемые наборы таких звуков/букв формируют у школьников базу для обнаружения орфограмм. Кроме того, на этапе первоначального знакомства с понятием можно на примерах пар слов (типа *сосна – насос, трава – дрова, столб – серп, сказка – маска*) продемонстрировать смысловую роль буквы, а также случаи несовпадения произношения и написания. В дальнейшем, в третьем классе, при целостном изучении состава слова, учащиеся открывают для себя, что морфемы также служат важными маркерами наличия орфограммы.

Однако знаний лишь общих признаков недостаточно. Каждый тип орфограммы обладает собственными частными признаками, облегчаю-

щими её идентификацию. Зачастую изучение орфографии в начальной школе сводится к ознакомлению со способом проверки и механическому заучиванию правила, что приводит к типичной ситуации: учащиеся знают правила, но допускают ошибки на письме. Во избежание этого необходим чёткий алгоритм методических действий:

1. Выявление признаков орфограммы. На основе специально подобранного дидактического материала (слова с изучаемой орфограммой представлены на доске без пропусков) и под руководством учителя школьники наблюдают, сопоставляют произношение и написание, выделяя характерные признаки новой орфограммы. На этом этапе критически важен лингвистически точный подбор слов, где орфограмма проявляется максимально отчётливо.

2. Поиск способа проверки. В процессе коллективной или групповой работы учащиеся самостоятельно приходят к способу проверки. Важно подвести их к пониманию, что многие орфограммы русского языка проверяются по принципу «слабую позицию проверяю сильной».

3. Обращение к формулировке правила. Только после самостоятельного обнаружения способа проверки следует обратиться к тексту правила в учебнике – для подтверждения или корректировки вывода. В правиле необходимо отдельно выделить опознавательные признаки орфограммы и способ её проверки. Если признаки в тексте не отражены явно, их следует зафиксировать дополнительно.

4. Составление и применение алгоритма. Завершающим шагом является совместное составление алгоритма проверки, его пошаговая фиксация и последующее первичное закрепление. Учащиеся записывают слова, данные с пропусками, проговаривая каждый шаг алгоритма.

Именно такая последовательная технология работы позволяет сформировать полноценное орфографическое умение: ставить орфографические задачи (обнаруживать орфограммы) и решать их (определять тип орфограммы и выбирать адекватный способ проверки).

Еще одним ключевым фактором формирования орфографической грамотности является понимание учителем принципов русской орфографии и умение выбирать адекватные им методы работы. Разные типы орфограмм подчиняются морфологическому, фонематическому, фонетическому, тра-

диционному и другим принципам, что напрямую определяет выбор методического инструментария. Однако, как показывают данные, лишь 46% опрошенных педагогов способны верно идентифицировать орфограммы, регулируемые конкретным принципом. Следствием этого становится формальная организация этапа актуализации опорных знаний, интуитивный, а не лингвистически обоснованный подбор дидактического материала.

Так, если правописание регулируется морфологическим принципом (например, орфограммы в корне, приставке, суффиксе), то на этапе актуализации необходимо предлагать задания на выявление соответствующей морфемы, повторение её опознавательных признаков и функций, а также подбор разнообразных примеров. Это создаст основу для успешного сопоставления вариантов написания и выбора верного на этапе изучения нового материала.

Фонематический принцип требует актуализации понятий «сильная» и «слабая» позиция звука и умения устанавливать их взаимосвязь для гласных и согласных. Соответственно, подбор словарного материала для этапов актуализации и изучения новой темы должен быть иным. Данный принцип активно используется в 1–2 классах до систематического изучения состава слова, а в 3–4 классах углубляется применительно к каждой морфеме. Один из ведущих современных методистов в вопросах начального языкового образования, М.С. Соловейчик, подчеркивает, что фонематический принцип позволяет «с самого начала формировать умение находить орфограммы в своем общем виде, безотносительно к морфеме и правилу» [22, с. 134].

Фонетический принцип наиболее актуален для правописания в 1–2 классах в контексте перекодирования звуковой формы в буквенную. На этом этапе важно повторять с учащимися шесть базовых правил русской графики, усвоенных в период обучения грамоте: слоговой принцип как основа графики; парность большинства согласных по твёрдости/мягкости; обозначение двух звуков одной буквой; обозначение звука [й] не только буквой Й, но и буквами Е, Ё, Ю, Я в определённых позициях; различные способы обозначения мягкости согласных; наличие сильных и слабых позиций у звуков; существование четырёх вариантов начертания каждой буквы русского алфавита.

Традиционный принцип ориентирует на обращение к этимологии слова и формирование умения работать со словарями (толковым, иностранных слов, этимологическим, орфографическим).

Принцип дифференциации значений (смысловой) требует рассмотрения слова в контексте (например, *компания* – *кампания*, *[лиса]* – животное «лиса» или расположение «у леса»). Примеры таких слов позволяют учащимся в полной мере осознать роль правописания для точной передачи мысли и адекватного восприятия письменной речи.

Таким образом, акцент на принципах орфографии в методической подготовке учителя закономерен. Их понимание позволяет реализовывать вариативный и дифференцированный подход к отбору дидактического материала, методов и приёмов работы в зависимости от типа изучаемой орфограммы.

Формирование эффективной системы работы по повышению методической компетентности педагогов начальной школы в сфере обучения орфографии требует перехода от простой актуализации теоретических знаний к созданию практико-ориентированной модели профессионального развития. Ключевыми компонентами такой модели должны стать:

1. Проектирование дидактических модулей, ориентированных на изучение конкретных типов орфограмм с опорой на их лингвистическую природу (принцип написания: фонематический, морфологический, традиционный) и психологические механизмы усвоения.
2. Критериально обоснованный отбор дидактического материала, который обеспечивает последовательное раскрытие опознавательных признаков орфограммы и сознательное усвоение алгоритма действия, а не просто иллюстрирует правило.
3. Диагностический анализ орфографических ошибок учащихся, направленный на выявление их генезиса (например, неразличение фонем, несформированность морфемного анализа, интерференция на фонетическом уровне) для последующей адресной коррекции.

Центральной задачей в повышении качества начального общего образования в области русского языка становится организация рефлексивно-проектной деятельности педагогов, в рамках которой теоретические

знания (лингвистические, психолого-педагогические, методические) трансформируются в навыки конструирования учебных ситуаций, целенаправленного выбора методов и разработки дифференцированных заданий, позволяющих предупреждать и преодолевать устойчивые трудности в освоении орфографии.

Заключение

1. В ходе исследования установлено, что устойчивая орфографическая грамотность младших школьников обеспечивается не столько наличием учебно-методических пособий, сколько уровнем методической компетентности учителя. Выявлена прямая зависимость между качеством преподавания орфографии и степенью сформированности у педагога прогностических и рефлексивных умений, позволяющих предвидеть и предупреждать типичные ошибки учащихся.

2. Определено, что понятие «орфографическая грамотность» шире понятия «орфографический навык»: первый рассматривается как устойчивое качество письменной речи и результат обучения, второй — как автоматизированное средство его достижения. Данное разграничение позволяет педагогу точнее выстраивать цели и этапы обучения.

3. Эмпирическим путем (на выборке из 1373 педагогов) выявлены ключевые профессиональные дефициты учителей в области преподавания орфографии. К ним относятся: неоперациональное понимание сущности орфограммы (только как «написания по правилу», а не как ситуации выбора из вариантов); недостаточное владение системой общих и частных опознавательных признаков орфограмм; отсутствие связи между знанием лингвистических принципов орфографии и практическим отбором методов и дидактического материала.

4. Обосновано, что результативность формирования орфографической зоркости учащихся зависит от последовательной реализации учителем алгоритмизированной системы методических действий. Доказано, что включение этапов выявления признаков орфограммы и самостоятельного поиска способа проверки до знакомства с правилом обеспечивает осознанное усвоение орфографического действия, в отличие от традиционного механического заучивания правил.

5. Выявлена взаимосвязь между лингвистическим принципом орфографии, лежащим в основе конкретной орфограммы (морфологический, фонематический, фонетический, традиционный и др.), и выбором адекватного методического инструментария. Установлено, что игнорирование этой связи педагогом ведет к формальному подбору дидактического материала и снижению эффективности обучения.

6. В качестве решения предложена практико-ориентированная модель повышения квалификации, ключевым элементом которой является не трансляция теории, а организация рефлексивно-проектной деятельности педагогов. Данная модель, включающая проектирование дидактических модулей на основе лингвистической природы орфограмм, критериальный отбор материала и диагностический анализ ошибок, создает условия для трансформации теоретических знаний в навыки конструирования учебных ситуаций.

Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании

Список литературы

1. Биба, А. Г. (2021). Исследование орфографических ошибок учащихся начальных классов с ОНР 4 уровня. *Вестник Кату́жского университета*, 1(50), 150–152. EDN: <https://elibrary.ru/CYIXAJ>
2. Винокурова, Н. В. (2009). О языковом материале орфографических упражнений для младших школьников. *Начальная школа*, (4), 36–38. EDN: <https://elibrary.ru/KYNXSL>
3. Волкова, И. П. (2018). Использование дидактических игр в формировании орфографической грамотности младших школьников. В *Ребёнок в языковом и образовательном пространстве: Сборник материалов Российской студенческой научной конференции при финансовой поддержке проекта № 18-313-10005 Российским фондом фундаментальных исследований, Елец, 26–27 апреля 2018 года* (С. 299–303). Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.
4. Гаврилина, М. А. (2009). Орфографическая грамотность младших школьников в родном языке в условиях билингвального образования. *Русский язык за рубежом*, 6(217), 51–56. EDN: <https://elibrary.ru/MNHRLT>
5. Граф, С. В., & Чистякова, Н. Н. (2020). Творческие работы на основе мнемотехники в процессе формирования орфографической грамотности. *Начальная школа*, (7), 39–41. EDN: <https://elibrary.ru/KFQBWH>

6. Даниленко, А. С., & Числова, Е. А. (2025). Формирование орфографической грамотности младших школьников посредством творческих работ на основе мнемотехники. В *Общество, экономика, педагогика и право: вызовы современности и тенденции развития: электронный сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, Волжский, 20 декабря 2024 года* (С. 30–37). ГБОУ ВО «Волжский институт экономики, педагогики и права».
7. Докукина, С. А. (2016). Лингвистические словари в формировании орфографической грамотности младших школьников. *Новая наука: Современное состояние и пути развития*, (12-3), 54–55. EDN: <https://elibrary.ru/XISASH>
8. Дьякова, Т. А., Дерябина, С. А., & Кончакова, С. В. (2021). Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 26(192), 104–111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111>. EDN: <https://elibrary.ru/NBYOGA>
9. Жедек, П. С. (1997). Методика обучения орфографии. В М. С. Соловейчик (Ред.), *Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения* (С. 131). Академия.
10. Исаева, О. В., & Хамитова, А. В. (2017). Этимологический анализ как средство повышения орфографической грамотности младших школьников при изучении слов с непроверяемыми написаниями. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 13, 40–43. EDN: <https://elibrary.ru/YFOWTF>
11. Кималова, А. А. (2022). Актуальность проблемы формирования орфографической грамотности с использованием игровых технологий. В *Современные технологии: тенденции и перспективы развития: сборник статей III Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 10 января 2022 года* (С. 39–44). Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.). EDN: <https://elibrary.ru/XNBXBN>
12. Львов, М. Р. (1990). *Правописание в начальной школе*. Просвещение. 160 с. <https://djuv.online/file/hngE4rjyopjGG?ysclid=mk5bgxhjg5493207179>
13. Мясникова, М. В. (2024). Методическая рекомендация для учителей начальных классов «Работа над ошибками в начальной школе». В *Кооперация науки и практики — путь модернизации и образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 16 мая 2024 года* (С. 37–39). ООО «Издательский дом «Среда». EDN: <https://elibrary.ru/HVQANY>
14. Нагаева, О. Н. (2003). *Диагностика орфографической грамотности младших школьников: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Рязань. 24 с. EDN: <https://elibrary.ru/NHHYGH>

15. Небренчин, А. В. (2024). Методическая компетентность как системообразующий компонент профессионализма современного учителя. *Сибирский учитель*, 2(153), 14–19. EDN: <https://elibrary.ru/RYYBQI>
16. Николаева, Е. А. (2009). *Личностно ориентированное обучение орфографической грамотности младших школьников: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Орел. 22 с. EDN: <https://elibrary.ru/NKSMAI>
17. Седова, Н. Ф., Овчарова, И. Е., Уханева, Л. В., & Думлер, Н. М. (2013). Обогащение словарного запаса и повышение орфографической грамотности младших школьников с опорой на этимологический анализ. В *Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях, Тамбов, 31 октября 2013 года* (Часть 9, С. 107–109). ООО «Консалтинговая компания Юком».
18. Прищепова, И. В. (2024). Характер нарушений орфографической деятельности у второклассников с общим недоразвитием речи. *Мир университетской науки: культура, образование*, (6), 55–66. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2024-6-55-66>. EDN: <https://elibrary.ru/KXMOZE>
19. Рамзаева, Т. Г. (2012). *Русский язык. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч.* Дрофа. С. 105.
20. Рождественский, Н. С., & Кустарева, В. А. (1965). *Методика начального обучения русскому языку*. Москва. С. 195.
21. Розенталь, Д. Э. (2011). *Русский язык. Орфография и пунктуация*. Эксмо. 288 с. EDN: <https://elibrary.ru/QWOGPV>
22. Соловейчик, М. С., Жедек, П. С., Светловская, Н. Н., и др. (1997). *Русский язык в начальных классах: Теория практика обучения* (3-е изд.). Издательский центр «Академия». 383 с.
23. Савельева, Л. В. (2017). *Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии: монография*. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт детства. 311 с. EDN: <https://elibrary.ru/YVWTZM>
24. Свириденко, Е. А., & Счастливая, И. Э. (2013). Формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка с помощью компьютерных тренажеров. В *Дзіцячы сад — пачатковая школа: праблемы пераеамнасці і аптымізацыі адукацыі: Матэрыялы VIII Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, Мазыр, 31 октября — 01 2013 года* (С. 156–158). EDN: <https://elibrary.ru/RCQAVC>
25. Симонова, Т. С., & Иманова, Л. В. (2013). Памятка «работа над ошибками» как средство формирования орфографической грамотности младших школьников. В Л. И. Черемисиновой (Ред.), *Проблемы филологического образования: ма-*

- териалы Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования» и Городской научно-методической конференции для учителей начальных классов г. Саратова «Филологическое образование младших школьников в условиях реализации ФГОС», Саратов, 29 марта 2013 года (Выпуск 5, С. 158–162). Издательский Центр «Наука».
26. Соловова, Н. В. (2010). *Методическая компетентность преподавателя вуза*. АПКиППРО. 324 с.
27. Степанюк, К. В., & Коробейникова, И. А. (2025). Формирование орфографической грамотности младших школьников средствами учебной игры. В *Актуальные проблемы образования в период детства: Материалы Всероссийской студенческой научно-методической конференции, Нижний Тагил, 18 апреля 2024 года* (С. 174–178). Уральский государственный педагогический университет. EDN: <https://elibrary.ru/EXJXPT>
28. Турок, Е. З. (2016). Алгоритм как средство повышения уровня орфографической грамотности младших школьников. В Л. И. Буровой (Ред.), *Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Череповец, 15–16 октября 2015 года* (С. 267–273). Череповецкий государственный университет.
29. Филиппова, Е. В., & Архипкина, Е. С. (2018). Формирование орфографических умений у младших школьников средствами алгоритмов. В Н. В. Феединой (Ред.), *Педагогика XXI века: традиции и инновации: Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 06 декабря 2018 года* (С. 147–152). Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.
30. Юденко, Ю. Р. (2004). *Повышение орфографической грамотности с учетом аудиальной модальности младшего школьника: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Екатеринбург. 17 с. EDN: <https://elibrary.ru/NHTYDD>

References

1. Biba, A. G. (2021). Study of spelling errors of primary school students with speech underdevelopment level 4. *Bulletin of Kaluga University*, 1(50), 150–152. EDN: <https://elibrary.ru/CYIXAJ>
2. Vinokurova, N. V. (2009). On the linguistic material of spelling exercises for primary schoolchildren. *Primary School*, (4), 36–38. EDN: <https://elibrary.ru/KYNXSL>
3. Volkova, I. P. (2018). The use of didactic games in developing spelling literacy of primary schoolchildren. In *Child in linguistic and educational space: Proceedings*

- of the Russian Student Scientific Conference supported by project No. 18-313-10005 of the Russian Foundation for Basic Research, Yelets, April 26–27, 2018* (pp. 299–303). Yelets State University named after I. A. Bunin.
4. Gavrilina, M. A. (2009). Spelling literacy of primary schoolchildren in the native language in bilingual education. *Russian Language Abroad*, 6(217), 51–56. EDN: <https://elibrary.ru/MNHRLT>
5. Graf, S. V., & Chistyakova, N. N. (2020). Creative works based on mnemonics in the process of developing spelling literacy. *Primary School*, (7), 39–41. EDN: <https://elibrary.ru/KFQBWH>
6. Danilenko, A. S., & Chislova, E. A. (2025). Development of spelling literacy of primary schoolchildren through creative works based on mnemonics. In *Society, economics, pedagogy and law: Challenges of modernity and development trends: Electronic collection of articles based on the materials of the VI International Scientific and Practical Conference, Volzhsky, December 20, 2024* (pp. 30–37). Volzhsky Institute of Economics, Pedagogy and Law.
7. Dokukina, S. A. (2016). Linguistic dictionaries in developing spelling literacy of primary schoolchildren. *New Science: Current State and Development Paths*, (12-3), 54–55. EDN: <https://elibrary.ru/XISASH>
8. Dyakova, T. A., Deryabina, S. A., & Konchakova, S. V. (2021). Specifics of developing spelling literacy in non-native-speaking children at the initial stage of learning Russian in a multi-ethnic educational environment. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 26(192), 104–111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111>. EDN: <https://elibrary.ru/HBYOGA>
9. Zhedek, P. S. (1997). Methods of teaching spelling. In M. S. Soloveychik (Ed.), *Russian language in primary grades: Theory and practice of teaching* (p. 131). Academia.
10. Isaeva, O. V., & Khamitova, A. V. (2017). Etymological analysis as a means of improving spelling literacy of primary schoolchildren when studying words with unverifiable spellings. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, 13, 40–43. EDN: <https://elibrary.ru/YFOWTF>
11. Kimalova, A. A. (2022). Relevance of the problem of developing spelling literacy using gaming technologies. In *Modern technologies: Trends and prospects of development: Collection of articles of the III International Scientific and Practical Conference, Petrozavodsk, January 10, 2022* (pp. 39–44). International Center for Scientific Partnership "New Science" (IP Ivanovskaya I. I.). EDN: <https://elibrary.ru/XHBXBH>
12. Lvov, M. R. (1990). *Spelling in primary school*. Prosveshchenie. 160 p. <https://djuv.online/file/hngE4rjyopjGG?ysclid=mk5bgxhjQ5493207179>
13. Myasnikova, M. V. (2024). Methodological recommendation for primary school teachers "Work on errors in primary school." In *Cooperation of science and prac-*

- tice – the path to modernization and education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, May 16, 2024* (pp. 37–39). Publishing House «Sreda.» EDN: <https://elibrary.ru/HVQANY>
14. Nagaeva, O. N. (2003). *Diagnostics of spelling literacy of primary schoolchildren: Specialty 13.00.02 “Theory and methodology of education and upbringing (by fields and levels of education)”*: Extended abstract of candidate of pedagogical sciences dissertation. Ryazan. 24 p. EDN: <https://elibrary.ru/NHHYGH>
 15. Nebrenchin, A. V. (2024). Methodological competence as a system-forming component of the professionalism of a modern teacher. *Siberian Teacher*, 2(153), 14–19. EDN: <https://elibrary.ru/RYYBQI>
 16. Nikolaeva, E. A. (2009). *Person-centered teaching of spelling literacy to primary schoolchildren: Specialty 13.00.02 “Theory and methodology of education and upbringing (by fields and levels of education)”*: Extended abstract of candidate of pedagogical sciences dissertation. Oryol. 22 p. EDN: <https://elibrary.ru/NKSMAL>
 17. Sedova, N. F., Ovcharova, I. E., Ukhaneva, L. V., & Dumler, N. M. (2013). Enrichment of vocabulary and improvement of spelling literacy of primary schoolchildren based on etymological analysis. In *Modern trends in education and science: Collection of scientific works based on the materials of the International Scientific and Practical Conference: In 26 parts, Tambov, October 31, 2013* (Part 9, pp. 107–109). Consulting Company YUKOM.
 18. Prishchepova, I. V. (2024). Nature of spelling activity disorders in second-graders with speech underdevelopment. *World of University Science: Culture, Education*, (6), 55–66. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2024-6-55-66>. EDN: <https://elibrary.ru/KXMOZE>
 19. Ramzaeva, T. G. (2012). *Russian language. Textbook for the 2nd grade of general education institutions. In 2 parts*. Drofa. p. 105.
 20. Rozhdestvensky, N. S., & Kustareva, V. A. (1965). *Methods of primary teaching of the Russian language*. Moscow. p. 195.
 21. Rozenthal, D. E. (2011). *Russian language. Orthography and punctuation*. Eksmo. 288 p. EDN: <https://elibrary.ru/QWOGPV>
 22. Soloveychik, M. S., Zhedek, P. S., Svetlovskaya, N. N., et al. (1997). *Russian language in primary grades: Theory and practice of teaching* (3rd ed.). Publishing Center «Academia.» 383 p.
 23. Saveleva, L. V. (2017). *Cognitive potential of primary schoolchildren in mastering the native language and its realization in teaching spelling: Monograph*. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Childhood. 311 p. EDN: <https://elibrary.ru/YVWTZM>
 24. Sviridenko, E. A., & Schastnaya, I. E. (2013). Development of spelling literacy of primary schoolchildren in Russian language lessons using computer simulators. In

- Childcare center – primary school: Problems of continuity and optimization of education: Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference, Mozyr, October 31 – November 1, 2013* (pp. 156–158). EDN: <https://elibrary.ru/RCQAVC>
25. Simonova, T. S., & Imanova, L. V. (2013). Handout “work on errors” as a means of developing spelling literacy of primary schoolchildren. In L. I. Cheremisinova (Ed.), *Problems of philological education: Materials of the All-Russian Scientific Conference “Problems of Philological Education” and the City Scientific and Methodological Conference for primary school teachers of Saratov “Philological Education of Primary Schoolchildren in the Context of FSES Implementation,” Saratov, March 29, 2013* (Issue 5, pp. 158–162). Publishing Center «Nauka.»
 26. Solovova, N. V. (2010). *Methodological competence of a university instructor*. AP-KiPPRO. 324 p.
 27. Stepanyuk, K. V., & Korobeynikova, I. A. (2025). Development of spelling literacy of primary schoolchildren by means of educational games. In *Current problems of education in childhood: Materials of the All-Russian Student Scientific and Methodological Conference, Nizhny Tagil, April 18, 2024* (pp. 174–178). Ural State Pedagogical University. EDN: <https://elibrary.ru/EXJXPT>
 28. Turok, E. Z. (2016). Algorithm as a means of increasing the level of spelling literacy of primary schoolchildren. In L. I. Burova (Ed.), *Development of the personality of a teacher and a student in the educational space of primary school and university: Materials of the All-Russian (with international participation) Scientific and Practical Conference, Cherepovets, October 15–16, 2015* (pp. 267–273). Cherepovets State University.
 29. Filippova, E. V., & Arkhipkina, E. S. (2018). Development of spelling skills in primary schoolchildren by means of algorithms. In N. V. Fedina (Ed.), *Pedagogy of the 21st century: Traditions and innovations: Collection of scientific works of the All-Russian Scientific Conference with international participation, Lipetsk, December 6, 2018* (pp. 147–152). Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky.
 30. Yudenko, Yu. R. (2004). *Improvement of spelling literacy taking into account the auditory modality of a primary schoolchild: Specialty 13.00.02 “Theory and methodology of education and upbringing (by fields and levels of education)”*: Extended abstract of candidate of pedagogical sciences dissertation. Yekaterinburg. 17 p. EDN: <https://elibrary.ru/NHTYDD>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Митина Галина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, директор
Педагогического института
Тихоокеанский государственный университет

*ул. Тихоокеанская, 136, г. Хабаровск, 680035, Российская Федерация
gvmitina@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Galina V. Mitina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of
the Pedagogical Institute

Pacific State University

136, Tikhookeanskaya Str., Khabarovsk, 680035, Russian Federation

gvmitina@mail.ru

SPIN-code: 9816-7317

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7829-9856>

ResearcherID: LZG-2260-2025

Scopus Author ID: 57211781804

Поступила 15.01.2026

После рецензирования 20.02.2026

Принята 19.03.2026

Received 15.01.2026

Revised 20.02.2026

Accepted 19.03.2026