

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(НИУ «БелГУ»)**

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Диссертация на соискание академической степени магистра
студента *заочной* формы обучения
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа Теория и методика начального языкового
образования
группы 02021555
Тесленко Екатерины Андреевны**

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Новикова Т.Ф.

Рецензент
кандидат педагогических наук, доцент
Пашкова Г.И.

БЕЛГОРОД – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	9
1.1. Орфографические понятия как теоретическая основа изучения орфографии в школе	9
1.2. Пути и способы повышения орфографической грамотности в младших классах	24
1.3. Специфика орфографических заданий и упражнений тестового характера.....	27
ГЛАВА 2. МЕСТО ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ В РАБОТЕ ПО ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	33
2.1. Классификация упражнений по орфографии	33
2.2. Тестовые задания по орфографии в начальной школе	57
2.3. Обзор учебников русского языка для начальной школы по проблеме исследования	65
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАНИЙ ТЕСТОВОГО ХАРАКТЕРА	74
3.1 Диагностика начального уровня орфографической грамотности младших школьников	74
3.2. Методика и организация работы по формированию орфографической грамотности на основе использования тестовых заданий	81
3.3. Динамика формирования орфографической грамотности младших школьников и анализ полученных результатов	88
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	99
ПРИЛОЖЕНИЕ	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

На современном этапе развития российского общества в свете реализации «Стандартов второго поколения» в образовании, актуальной задачей становится необходимость оптимизации образования, его совершенствование. Одним из эффективных путей решения этих проблем является процесс инновации в образовании.

Концепция модернизации образования определила развитие системы образования. Целью образования становится овладение учеником различных компетентностей. Орфографическая грамотность – языковая компетентность, способная помочь в реализации жизненных задач.

На сегодняшний день основное место в образовании занимает максимальная реализация учебных способностей учащихся. Важное значение в обучении русскому языку имеет формирование основательной орфографической грамотности. Поскольку в специальной научно-методической литературе используются такие, на первый взгляд, дублирующие понятия, как «*правописная грамотность*», «*орфографическая грамотность*», «*функциональная грамотность*», мы опираемся в работе на использование традиционного понятия «*орфографическая грамотность*» - с целью конкретизации предмета исследования работы, т.к. «*функциональная грамотность*» и «*правописная грамотность*» - понятия более широкие и предполагают работу не только по орфографии, но и выход на другие разделы современного русского языка (грамматику, стилистику и др.).

Таким образом, поскольку *грамотность*: 1) умение читать и писать; 2) отсутствие грамматических и стилистических ошибок, соответствие нормам литературного языка; 3) а) владение необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области; б) образованность, просвещенность (Ожегов, 2009, 387), то, следовательно, *орфографическая грамотность* – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Именно в начальных классах закладываются основы

грамотного письма.

Орфографическая грамотность – это умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания.

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: *абсолютная* – умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами, а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми орфограммами; *относительная* – умение писать слова в соответствии с изученными правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку (Баранов, 2001, 148).

Глубина и прочность навыков учащихся определяются всей системой обучения и зависят от методов и приемов работы, от подбора эффективных и целенаправленных упражнений, от умелого проведения самостоятельных работ, от развития орфографической зоркости у учащихся и привития им навыков самопроверки и самоконтроля, от знания ими теоретического материала, на основе которого формируются орфографические навыки, от повторения грамматического и орфографического материала.

В связи с введением государственной итоговой аттестации особое значение приобрели тестовые задания, алгоритмы и упражнения с использованием информационных коммуникационных технологий.

Различные противоречия актуализируют проблему, состоящую в необходимости определения особенностей и содержания системы формирования орфографической грамотности учащихся 4 класса, что обусловило выбор темы исследования: «Формирование орфографической грамотности младших школьников в процессе использования упражнений тестового характера».

Цель исследования: разработать методику формирования у учащихся начальной школы орфографической грамотности на основе использования упражнений тестового характера.

Объект исследования: процесс обучения орфографии в начальной

школе.

Предмет исследования: методические особенности использования упражнений тестового характера в процессе формирования орфографической грамотности младших школьников

Гипотеза исследования заключается в том, что образовательный процесс в начальной школе, ориентированный на формирование орфографической грамотности у младших школьников, может быть эффективным, если:

а) в его основу будет положен системный принцип и орфографические упражнения будут представлять из себя систему;

б) для повышения уровня орфографической грамотности младших школьников будут уместно использоваться упражнения тестового характера.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, были определены следующие **задачи** исследования:

1. На основе теоретического материала по проблеме исследования проанализировать психолого-педагогическую, методическую литературу по темам: коррекционная работа; психологические основы работы над ошибками; значение изучения орфографических ошибок.

2. Исследовать методику и организацию работы по формированию орфографической грамотности на основе использования тестовых заданий

3. Разработать упражнения и перфокарты для формирования орфографической грамотности;

4. Проанализировать статистические данные по диагностике ошибок учащихся;

5. Разработать методические рекомендации для учителей по формированию орфографической грамотности младших школьников.

Методологическая основа исследования: Вопросом формирования орфографической грамотности учащихся занималось и занимается немало ученых нашей страны и за рубежом. Русская начальная школа накопила богатый опыт обучения правописанию, нашедший отражение в трудах Н.А.

Корфа, Д.И. Тихомирова, В.А. Флерова, а также методистов и психологов - Д.Н. Богоявленского, Л.К. Назаровой, С.П. Редозубова, Н.С. Рождественского и М.В. Ушакова. Благодаря достижениям языкознания и психологии в обучении правописанию, утвердилось направление, учитывающее, в первую очередь, языковую природу орфографических единиц, опирающееся на принципы орфографии и на типы орфограмм. В центре обучения правописанию поставлено правило, его применение, то есть решение орфографической задачи. Этот метод логичен, но требует очень точного знания и самих правил, и грамматических условий их применения.

Обучение приемам и последовательности осуществления умственных действий в связи с формированием понятий о признаках орфограмм (Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских, М.А. Мищерина, Г.И. Пашкова, О.А. Скрыбина). И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, С.А. Маврин, Э.Г. Юдин, В.А. Якунин использовали системный подход при обучении орфографии; Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн – деятельностный подход; И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер – компетентностный подход в образовании.

Письменная речь как средство общения и способ существования и воплощения мысли изучалась многими лингвистами (Я.К. Грот, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков, А.Н. Гвоздев). Принципы орфографии исследовали В.И. Иванова, В.В. Лопатин, М.М. Разумовская и др. Теоретическую основу составили исследования в области формирования орфографической грамотности (Я.К. Грот, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Д.Н. Ушаков, А.Н. Гвоздев, В.В. Лопатин).

Однако, несмотря на несомненные достижения, положение в области обучения русскому языку в образовательных учреждениях не только не улучшается, но даже ухудшается. Этот факт является стимулом для поиска более эффективных путей активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, направленной на усвоение правописных норм родного языка.

Методы исследования в данной работе были использованы следующие:

- изучение и анализ литературных источников;
- анализ и обобщение передовой практики педагогической работы,
- наблюдение, беседа, тестирование,
- опытно-педагогическая работа;
- методы качественной и количественной обработки эмпирических данных.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, в нем уточнены понятия, связанные с изучением орфограмм в начальной школе и систематизированы материалы о процессе и путях формирования орфографической грамотности у младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- разработаны методические рекомендации для учителей по формированию орфографической грамотности младших школьников;
- разработанные нами орфографические упражнения и перфокарты могут быть предложены учителям начальных классов для организации работы по устранению и предупреждению орфографических ошибок.

Достоверность и апробация результатов исследования.

Достоверность полученных результатов и обоснованность выводов диссертационного исследования обеспечивается применением современной научной методологии, опорой на достижения лингвистической, методической, психолого-педагогической наук, проверкой гипотетических положений на экспериментальных этапах работы на базе МОУ СОШ №4 г. Алексеевки Белгородской области и статистической обработкой полученных количественных показателей. Апробация и обсуждение результатов исследования осуществлялись на заседаниях методического объединения и на конференциях разного уровня. Разработанный материал можно использовать для публикаций и методических рекомендаций, для практической работы по орфографии в начальной школе. По теме

исследования опубликована статья «Специфика заданий и упражнений тестового характера» в международном научно-методическом проекте «Методичка. орг» (metodichka.org).

Структура диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Во введении обоснован выбор темы, актуальность исследуемой проблемы, представлен научный аппарат: определены цели, задачи, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза; обозначена научная новизна и практическая значимость исследования.

В первой главе «Система формирования орфографической грамотности» представлены орфографические понятия как теоретическая основа изучения орфографии в школе, предложены пути и способы повышения орфографической грамотности в младших классах, показано место заданий и упражнений тестового характера.

Во второй главе рассмотрены методы и приёмы орфографической работы в начальной школе, представлена классификация упражнений по орфографии, в том числе тестовых заданий, дан обзор учебников русского языка для начальной школы по проблеме исследования.

В третьей главе показана экспериментально-практическая работа по формированию навыков орфографической грамотности у младших школьников на уроках русского языка в процессе использования заданий тестового характера, представлена диагностика исходного уровня орфографической грамотности младших школьников, методика работы по формированию орфографической грамотности на основе использования тестовых заданий, контрольные данные.

В заключении обобщены выводы и результаты осуществленной работы.

Библиографический список содержит 66 источников.

В приложении содержатся материалы дополнительных этапов исследования, отражающие работу по экспериментальной части.

ГЛАВА 1. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

1.1. Орфографические понятия как теоретическая основа изучения орфографии в школе

Орфография в школе – один из важнейших разделов курса русского языка; бесспорно, что среди языковых умений и навыков учащихся орфографические умения и навыки играют важнейшую роль. Изучается орфография в I-IV и V-VII классах, в VIII- IV и X-XI классах – повторяется, обобщается. Материал по орфографии не выделен в школе как отдельный, самостоятельный раздел, а дается вместе с материалом по грамматике, фонетике, словообразованию и опирается на него.

Орфография в школе связывает в практических действиях знания учащихся по всем разделам курса русского языка: фонетике, составу слова и словообразованию, графике, морфологии и синтаксису, лексике. Важнейшие темы по орфографии: правописание безударных гласных в слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных – звонких и глухих, непроизносимых, удвоенных; чередование гласных в корне слова; употребление заглавных букв; перенос слова; слитно-раздельное и дефисное написание и прочие (Алгазина, 1998, 34-39).

Принципы русской орфографии программой не предусмотрены, но они лежат в основе методики обучения правописанию: свойства русской орфографии определяют выбор методов и приемов обучения.

Усвоение орфографических умений вызывает у учащихся значительные трудности. Основные понятия орфографии в школе: методика орфографии, обучение орфографии, орфографическая зоркость, орфограмма, варианты орфограмм, опознавательные признаки орфограммы, орфографическое правило, орфографические ошибки, орфографический навык и другие.

Требования к орфографическим умениям и навыкам входят как важнейший компонент в «Нормы оценок диктантов, сочинений, изложений и

других письменных контрольных работ».

Цель уроков изучения орфографии – выработка относительной орфографической грамотности, под которой подразумевается умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

Орфограмма – реальные явления письменной формы языка – имеют свои названия, в которых отражается правописная норма и ее место в слове. Например, в словах *шепот* и *шорох* буквы *о* и *е* в корнях есть орфограммы. Называется эта орфограмма так: «Буквы *е* и *о* в корне слова после шипящих».

Орфографическое правило – это особая краткая инструкция, в которой перечислены условия выбора той или иной орфограммы.

Орфографическое правило только тогда и сможет быть руководством к действию, когда в его формулировке все необходимые и достаточные признаки орфограммы будут названы в определенной последовательности, т.е. вначале указываются опознавательные признаки орфограммы, затем – признаки, помогающие выбрать нужное правило, и, наконец, признаки, определяющие написание (Алгазина, 1996, 118).

Умения и навыки – это интеллектуально-моторные действия учащихся. В работе по орфографии они проявляются в выборе детьми орфограмм и в фиксации их в письменном слове (Богоявленский, 2011, 154).

При характеристике орфографической грамотности учащихся следует четко разграничивать два показателя: *уровень сформированности орфографических умений* и *уровень сформированности орфографических навыков*. Умения формируются систематическими упражнениями и диктантами, а навыки – изложениями, сочинениями и другими видами творческих работ. Если учитель увлекается только диктантами, то к концу четвертого года обучения орфографические навыки просто не успеют сформироваться (Алгазина, 1982, 12).

В школе формируются следующие виды орфографических умений и

навыков:

- нахождение в слове орфограмм;
- написание слов с изученными орфограммами, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- обоснование орфограмм;
- нахождение и исправление ошибок.

На уроках русского языка не уделяется достаточного внимания поэтапной отработке сложных орфографических правил. Процесс становления орфографических навыков требует времени, обязательного соблюдения этапности. Поэтому значительная часть учащихся от темы к теме, от этапа к этапу не достигает обязательных результатов обучения по орфографии. Это приводит к нарастающему накоплению пробелов, сначала мешает ученику учиться дальше, а затем может совсем выключить его из участия в нормальном учебном процессе и привести к потере интереса к предмету, так как оценка успехов ученика по предмету производится в основном по орфографическому критерию.

Школьники одинакового возраста различаются своими задатками, типом памяти, восприятием окружающего мира. Поэтому рациональная организация учебной деятельности предполагает дифференцированный подход к учащимся.

Ориентация на дифференцированное обучение создает реальные возможности работы с учениками, как испытывающими затруднения в учении, так и обнаруживающими высокий уровень умственного развития, проявляющими интерес к предмету.

Русский язык среди школьных дисциплин имеет первостепенное значение, поскольку является не только предметом изучения системы знаний, на основе которых формируются практически важные умения и навыки, но и важнейшим средством познания других наук. Содержание о построение курса русского языка определяется программой.

Действующие программы по русскому языку для начальной школы

ориентированы на приобретение первоначальных сведений по всем разделам науки о языке (Алгазина, 1998, 34-39).

Формирование орфографической грамотности учащихся программа предусматривает по следующим направлениям:

1. Звукобуквенные написания;
2. Слитно-раздельное написание;
3. Прописные, строчные написания.

Основной орфографической единицей, принятой в современной методике, является орфограмма. *Орфограмма* – это написание, которое не устанавливается на слух. Есть несколько определений орфограммы; обобщая их, прежде всего выделяют признаки орфограммы (Богоявленский, 2011, 9):

- написание, требующее проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);

- наличие не менее двух возможных вариантов написания, лишь один из которых правильный.

Состав русских орфограмм следующий:

- 1) орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами:
 - а) на месте слабых позиций звуков,
 - б) отдельные случаи обозначения звуков в сильных позициях;
- 2) орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава морфем:
 - а) прописная буква,
 - б) слитно-раздельные написания,
 - в) перенос,
 - г) сокращения слов.

Следует различать теоретические и практические орфограммы. Теоретической считается такая орфограмма, которая может привести к ошибке, но на самом деле никогда не приводит к ней (*бегут - бегуд*). Для проверки каждой орфограммы пишущий обращается к правилу, так как

осознает наличие орфограммы в слове. В этом случае говорят, что имеет место орфографическое действие.

В орфографическом действии выделяются две ступени: 1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы); 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом). При этом речь идет именно об орфографическом действии, направленном на достижение сознаваемой цели. Для совершения орфографического действия необходимо определенное пространство, называемое орфографическим полем. В пределах этого пространства осуществляется орфографическое действие, то есть проверка орфограммы.

Например:

1) для проверки буквы *у* в слове *чужой* достаточно сочетания *чу*, т.е. минимальное орфографическое поле – две буквы (*ч-у*), которые являются традиционным написанием;

2) при проверке безударного гласного в корне слова *весна* минимальное пространство, необходимое для проверки (орфографическое поле), - это корень *-весн-* в слове *весна* и проверочном *вёсны*;

3) при проверке безударного гласного в личном окончании глагола *тает* в предложении: *Быстро тает снег* необходимое поле для проверки – словосочетание *снег тает*, которое позволяет определить лицо и число глагола и, опираясь на спряжение, установить окончание;

4) при проверке заглавной буквы в слове *Орёл* необходимым орфографическим полем является все предложение *Мы едем на экскурсию в Орёл*, так как без этого непонятно, о чем идет речь.

Термин «орфографическое поле», который был введен Львовым М.Р., учащимся не сообщается, но в практической работе по проверке орфограмм школьники постоянно пользуются полем. Успеху проверки не способствует ни чрезмерное расширение орфографического поля, ни тем более его сужение.

При обучении правописанию на уроках русского языка большое

значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида - свои.

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

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

Восприятие включает в свой состав зрительные или слуховые, артикуляционные или моторные компоненты, процессы переработки полученной информации с выделением существенных признаков, их сопоставлением и создание образа-представления на основе прежнего опыта.

Анализ психологической литературы позволяет нам определить орфографическую зоркость как способность учащихся в опознавательном процессе обнаруживать и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на начальном этапе обучения на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем – на основе одновременного нахождения интегрального образа-ориентира.

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

необходимых и достаточных признаков для нахождения орфограммы.

Таким образом, достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения. Решая вопрос о работе над формированием у школьников орфографических навыков, учитель должен, прежде всего, учитывать психологическую природу орфографического навыка. *Навыки* – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатывающиеся в процессе ее выполнения.

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

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

Формирование орфографических навыков – сложный и длительный процесс. Поэтому необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент любого навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно. Прежде чем приступить к работе над определенным орфографическим навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями должен владеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой. Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописания окончаний).

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

Орфографический навык формируется в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как:

— навык письма;

— умение анализировать слово с фонетической стороны;

— умение устанавливать морфемный состав слова;

— умение вычленять из слова орфограмму, требующую проверки;

— умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило;

— умение подобрать проверочные слова и др. Каждое из указанных умений само по себе создает только предпосылку для формирования орфографического навыка. Важно взаимодействие между ними (Алгазина, 1998, 34-39).

Процесс формирования орфографического навыка проходит несколько ступеней:

1. Учебная ситуация порождает потребность проверить орфограмму. Школьник ставит перед собой цель, осознает задачу.

2. Поиск способа выполнения действия: опора на знания, на правило, на указание, на прошлый опыт.

3. Составление алгоритма выполнения действия по правилу, планирование действия по этапам.

4. Выполнение действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану — поэтапно.

5. Повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму — в изменяющихся условиях и в вариантах, с постепенным

«свертыванием» алгоритма.

6. Появление автоматизма безошибочного письма.

Постепенный отказ от правила.

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

Для успешного формирования орфографического навыка необходимы определенные условия;

1. Развитие речевого (фонематического) слуха.

2. Развитие орфографической зоркости.

3. Понимание языковых значений.

4. Овладение умениями и простыми навыками, на которых основывается орфографический навык.

5. Умение выбрать способ выполнения орфографического действия и составить его алгоритм выполнения.

6. Выполнение достаточного количества практических упражнений.

7. Систематическая работа над ошибками.

Фонематический слух — это «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков». С начала орфографической работы в школе в механизме фонематического слуха появляется новый аспект и новая функция: способность «слышать» в слове фонему в слабой позиции и немедленно, сразу проверять ее на основе аналогии, т.е. в родственных словах.

Фонематический слух возникает в процессе речевой деятельности (аудирования и говорения), в процессе речевых упражнений:

а) аналитические упражнения на фонетическом, словообразовательном, лексическом и морфологическом уровнях;

б) синтетические упражнения на этих же уровнях;

в) работа над артикулированием звуков, развитие дикции, упражнения по усвоению интонации; усвоение орфоэпии;

г) специальные упражнения в словоизменении: *пил, пила, пили*;

д) специальные упражнения в словообразовании: *сад, садик, садовый, садовник*;

е) выразительное чтение, декламация;

ж) специальные упражнения в проговаривании;

з) общее речевое развитие: обогащение словаря, развитие механизмов образования морфологических форм, построение синтаксических конструкций и т.п.

Проговаривание — это упражнение, которое положительно сказывается на развитии фонематического слуха. Проговаривание может быть орфоэпическим (литературное произношение) и орфографическим (буквенное произношение). Чтобы орфоэпия и орфография не противоречили друг другу, необходимо практиковать перед письмом слова его двоякое прочтение, произношение: вначале орфоэпическое, а затем орфографическое. Проговаривание с ясным произношением букв (*mmm-ooo-rrr-ooo-zzz*), с особенным выделением орфограмм вырабатывает у учащихся внимание к буквенному составу слова, умение замечать несовпадения произношения и написания, не подчиняться слепо произношению при письме.

Развивающийся фонематический слух способствует возникновению и развитию орфографической зоркости. Она, как и речевой слух, является одним из обязательных условий овладения орфографическими умениями и навыками.

Орфографическая зоркость — это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность являются одной из главных причин допускаемых ошибок.

Орфографическая зоркость формируется в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме

диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях. При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая обнаружение и опознавание орфограммы.

Орфографическая зоркость создает основу успешной самопроверки письменных работ учащимися, то есть способности видеть допущенные ошибки. Стимулированием самоконтроля является то, что самостоятельно сделанные исправления не должны приводить к снижению оценки за письменную работу, наоборот, умения в области самопроверки должны поощряться.

Сознательный подход к усвоению орфографии учащимися обеспечивает понимание языковых значений. В данном случае под языковыми значениями понимается содержание целых высказываний, смысл отдельных предложений, оборотов речи, словосочетаний, значения слов и фразеологических единиц, значения отдельных морфем в составе слова, а так же грамматическое значение слов, словоформ и морфем.

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

Практика обучения показывает, что ученики не умеют находить ошибки в написанном ими тексте. После ряда неудачных результатов от своей проверки они в конце концов приходят к мысли о ее бесполезности. В связи с этим остро встает вопрос о работе над ошибками, от проведения которой зависит грамотность учеников, умение орфографически правильно писать слова, точно их употреблять в речи для выражения своих мыслей.

Поэтому возникает необходимость вести коррекционную работу с учащимися с целью научения их нахождению и исправлению

орфографических ошибок. Систематическое и осознанное выполнение детьми заданий по исправлению ошибок с опорой на установленную последовательность операций обеспечит прочное усвоение учащимися общего способа действия при проверке, что позволит повысить уровень грамотности учащихся.

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

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

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

К зрительному фактору усвоения правописания тесно примыкает рукодвигательный фактор, навык держания ручки, определение положения тела, тетради, умение придерживаться строки, соблюдать поля, выдерживать размер и пропорции букв и так далее. Усвоение грамотного письма зависит также от каллиграфии: аккуратно, четко написанные буквы лучше воспринимаются и запоминаются. Плохое написание приводит иногда к ошибкам даже в тех случаях, когда нет орфограммы (так называемые «описки»).

Определенную роль в формировании орфографического навыка играет и слуховой фактор, т.е. слуховые восприятия собственной и чужой речи и ощущений, связанных с движениями органов речи в процессе говорения. Практикуется орфоэпическое и вслед за ним орфографическое (буквенное) проговаривание, что приучает школьников во время письма анализировать звуко-буквенный состав слов. Причем орфографическим целям служит не только буквенное, а именно два варианта вместе, так как двойное произнесение вырабатывает речевой слух. Проговаривание должно происходить не только вслух, но и мысленно, про себя, что приближает ученика к естественным условиям письма.

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

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

Этот признак – незаданность письменного знака произношения – характерен для всех типов орфограмм.

Орфограмма – это написание, которое не устанавливается на слух. Орфограмма работает в процессе обучения лишь в том случае, если школьник ее замечает. Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения. Развивающийся речевой слух у младшего школьника способствует возникновению и развитию орфографической зоркости. *Орфографическая зоркость* – это выработанная способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, то есть умение различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой – в слабой и может обозначаться

различными буквами при том же звучании. Орфографическая зоркость сформирована, если выработано умение обнаруживать звук в слабой позиции.

Орфографическая зоркость развивается постепенно. При систематической тренировке зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение орфографического действия.

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

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

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

- 1) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);
- 2) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом) (Жедек, 2012, 287).

Орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык.

М. Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник решая орфографические задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
- 4) определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
- 5) решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму (Арямова, 2009, 17).

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

Ребенка важно научить:

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

Ошибки при выполнении орфографического действия могут возникать на любой его ступени. Работа над ошибками — это актуализация цепи правильных знаний и затормаживание неверных. Оправдала себя следующая «программа» работы над ошибками, предлагаемая учащимся (возможный вариант) .

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

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

Начать работу по формированию орфографической зоркости следует одновременно с обучением двум видам чтения: орфографическому и орфоэпическому. При этом следует активно использовать прием работы как орфографическое проговаривание. Еще одним важным шагом в развитии умения ставить орфографические задачи является знакомство с наиболее отличительными признаками орфограмм гласных и согласных и обучение детей умению по этим признакам находить орфограммы.

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

Практическая работа учащихся в большинстве случаев опирается на правила, которые эффективны лишь в случае их точного, уместного и быстрого применения, так как «малейшая неточность приводит к ошибкам» (Богоявленский, 2011, 118). Таким образом, формирование навыков грамотного письма у младших школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил.

1.2. Пути и способы повышения орфографической грамотности в младших классах

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

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

Орфография (гр. *orthos* – правильный, *grapho* – пишу) определяет нормы расширенной речи, которые приняты в каждом конкретном языке на

данном этапе его развития. Правила письма необходимы каждому языку, потому что они обеспечивают точную передачу содержания речи и правильное понимание написанного всеми говорящими на данном языке.

Формирование навыка грамотного письма базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил.

Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенных чем-то общим, прежде всего на основе грамматической общности. Под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. Основное назначение правила — обобщать однородные орфограммы.

Усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим, словообразовательным материалом. Грамматическая теория — это фундамент орфографического правила. В связи с этим в начальной школе принят порядок изучения Орфографического правила, согласно которому правило входит в грамматическую или словообразовательную тему как ее составная часть. Орфографическое правило непосредственно следует за изучением элементов грамматической теории.

Например, изучается изменение имен прилагательных по родам, а в связи с этим формируется навык правописания родовых окончаний данной части речи.

Методика изучения орфографического правила зависит от его специфики. Выделяются три группы правил:

- одновариантные;
- двухвариантные;
- правила-рекомендации.

Одновариантные правила предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания. Например, правописание гласных после шипящих (*ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ*).

Двухвариантные орфографические правила также содержат указания на правописание орфограмм. Однако в таких правилах дается несколько вариантов написания (обычно два). Выбор варианта написания обуславливается дополнительными (фонетическими или морфологическими) признаками орфограмм. Например, правописание приставок *раз-*, *воз-*, *низ-* и др. (Арямова, 2009, 17).

Правила рекомендации — это правила проверки безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных и некоторые другие.

При выборе методики изучения правила учитель ориентируется на его тип. Основными компонентами процесса работы над орфографическим правилом являются:

- а) раскрытие сущности правила;
- б) овладение формулировкой правила;
- в) применение правила в практике письма.

Раскрытие сущности правила означает выяснение следующих фактов:

— написанием какой части слова, части речи или грамматической формы управляет правило;

— какие признаки выступают при этом в качестве ведущих.

Эти признаки обязательно учитывает учитель, подбирая языковой материал для наблюдения при ознакомлении учащихся с правилом.

Работа над формулировкой правила проводится по учебнику. Важно, чтобы учащиеся осознали структуру правила. Поэтому выделяются составные части его формулировки. Перенос правила на новый языковой материал осуществляется прежде всего путем подбора учащимися своих примеров на данное правило. Выделить основное, то, что отражено в правиле, помогают вопросы, которые одновременно являются и планом формулировки правила.

Усвоение нового правила происходит в процессе выполнения практических упражнений. При этом необходимо устанавливать связи нового правила с ранее известными. Связь эта может выражаться в

противопоставлении правил или, наоборот, в установлении сходства. Например, предлоги и приставки сходны по графическому начертанию, но противоположны с точки зрения слитного и раздельного их написания.

Параллельное изучение некоторых правил оказывается более эффективным, чем последовательное (изучение правописания существительных всех трех склонений, одновременная работа над глухими и звонкими согласными в конце и в середине слова).

Осознание правила зависит от наличия у учащихся конкретных представлений. Поэтому если учащиеся забыли правило, то не нужно требовать механического заучивания, а вновь на конкретном словесном материале выделить те особенности в написании слов, которые в обобщенном виде составляют содержание правила.

1.3. Специфика орфографических заданий и упражнений тестового характера

Тестовая форма признана в образовательной системе многих стран мира. Сегодняшний процесс обучения не видится без тестового контроля, который уже в течение десятков лет используется в западной системе образования, а последние несколько лет все обширнее применяется в нашей стране. На любом рубеже обучения тестовые задания и упражнения могут служить методом педагогического измерения. Внедрение заданий тестового характера позволяет значительно сберечь время, проверить большой объем знаний учащихся по предмету, степень сформированности навыков и умений.

Тесты позволяют значительно улучшить образовательный процесс, так как обладают преимуществами перед другими методами контроля знаний.

Тест — это инструмент, краткая стандартизованная проверка, в основе которой лежит специально подготовленный комплект заданий, позволяющих объективно и надёжно оценить исследуемые качества на основе применения статистических методов.

Структурными компонентами заданий тестового характера считаются: *само тестовое задание* — задача в тестовой форме, предназначенная для выполнения, к которой кроме содержания выдвигаются требования тестовой формы и *эталон* — образец верного и совершенного выполнения действия, который служит для сопоставления полученного уровня с планируемым.

При разработке и использовании уже готовых тестов необходимо обращать внимание, насколько они отвечают запланированным целям. Ответ на этот вопрос в полном объеме дают критерии качества теста, на основании которых уточняется эффективность любого тестирования. Самыми основными из таких показателей являются:

- *Валидность* (или адекватность целям проверки). При разработке заданий выделяются признаки (главные и вторичные) элементов знаний. Первые из признаков закладываются в правильный ответ (эталон). В ошибочные ответы вкладываются вторичные признаки с учетом типичных ошибок. Если учащийся при работе с заданием знает и выделяет главные признаки, а не формальные, то такое задание соответствует аспекту валидности.

- *Определенность*. Прочитав задание, каждый ученик осознает, какие действия он обязан выполнить, какие знания показать. В случае если учащийся при выполнении задания правильно действует и отвечает, оно считается определенным. В случае если на вопрос задания отвечает менее 70% обучающихся, то его следует проверить на определенность.

- *Простота*. Формулировки заданий и ответы на них обязаны быть короткими и конкретными. Показателем простоты считается скорость выполнения задания.

- *Однозначность*. Задание должно иметь единственный правильный ответ-эталон.

В основе методики разработки тестов по русскому языку для начальных классов лежит учет специфики представленной ступени обучения: правила формулирования содержания и инструкции выполнения тестовых

заданий обязаны отвечать конкретным требованиям; обязательна проверка с точки зрения объективности, правильности заданий и соответствия предназначению теста; подбор адекватных вариантов ответов, которые не считаются верными, но внешне близки им; глубокое знание учебного предмета и особые знания и навыки в области теории и практики тестологии.

Отбор тестового материала по русскому языку для младших школьников определяется общими требованиями: легкостью осознания его учащимися, относительной новизной по способу решения и содержанию, краткостью, экономичностью с точки зрения выполнения; тестовое задание проверяет один элемент знания, четко сформулировано, содержит конкретный ответ.

Задания тестового характера, не заменяя и не отрицая собой иных форм работы, могут в полной мере служить хорошим к ним дополнением:

- они не имеют большого объема, как традиционные, так как не содержат балластного материала;
- педагог высвобождается от необходимости выдумывать многочисленные варианты ошибочных ответов;
- сокращается время выполнения задания (например, при использовании графического диктанта ученикам для ответа потребуется 3-6 минут, учителю для проверки 30 работ 2-4 минуты);
- в любой пункт теста можно ввести несколько понятий, за счет чего увеличивается информационная емкость.

Стремительно развивается компьютерное тестирование, что позволяет перейти к созданию передовых систем адаптивного обучения и контроля. Без тестов невозможно осуществить переход к самому современному обучению учащихся на основе системы совершенного усвоения знаний. Обучение лучше начинать с входного тестирования, сопровождать текущим контролем с помощью упражнений и заданий в формате теста и заканчивать объективным тестированием учебных достижений. Кроме того, тесты дают возможность организовать рейтинг учащихся - эффективное средство

повышения учебной мотивации (Булохов, 2012, 90).

Нельзя не согласиться с рекомендациями составителя тестов, предложенными Р. Торндайком и Е. Хаген :

1. Задания должны легко читаться, то есть по трудности изложения и по словарному составу задания обязаны быть максимально доступны.

2. В случае если это тест успеваемости, то задания не должны воспроизводить формулировки, данные в учебнике.

3. Познания в одних заданиях не должны находиться в зависимости от знаний других заданий.

4. В тестах с выборочными ответами верные ответы по заданиям должны располагаться в случайном порядке.

5. Формулировки заданий не должны содержать двусмысленностей, а тем более ловушек.

6. В тестах альтернативной формы необходимо исключать слова-подсказки. Задания, начинающиеся со слов «все», «всегда», «никогда» - нередко являются неверными, а начинающиеся со слов «обычно», «иногда», как правило, бывают правильными.

7. В тестах, где необходимо заполнить пропуски в заданиях, нужно исключать большое количество пропусков в каждом отдельном задании. Пропущенные слова должны быть главными для безошибочного понимания задания.

8. Для выборочного теста сама суть должна находиться в головном вопросе. Его не нужно перегружать второстепенными деталями. Среди предполагаемых ответов не должно быть очевидно абсурдных, точно также как и ловушек.

Составленный набор тестовых заданий должен подвергаться проверке на испытуемых, соответствующих по возрасту, уровню образования тем контингентам, для испытания которых этот тест предназначен.

В настоящее время тестирование - ведущий метод психологической и педагогической диагностики. К. Ингенкамп (Германия) справедливо

отмечает, что тестирование, способствующее улучшению учебного процесса, ориентируется на следующие цели:

- внутренняя и внешняя коррекция в случае неверной оценки результатов обучения;
- определение пробелов в обучении;
- подтверждение успешных результатов обучения;
- планирование последующих этапов учебного процесса;
- мотивация с помощью поощрения за успехи в учебе и регулирования сложности последующих шагов;
- улучшение условий учебы.

Эти цели характеризуют собственно тесты достижений (тесты школьной успеваемости) .

На уроках русского языка предметом тестовых заданий очень часто становится орфография. Это, конечно, определяется спецификой предмета: русский язык как наука содержит свой понятийный аппарат; знание языка - это, для начала, грамотное письмо и, во-вторых, правильная речь.

Сама форма теста, отличная от классической, привычной ученикам контрольной работы, позволяет активизировать исследовательские способности, что, в конечном результате, ведет к совершенствованию уровня знаний (Булохов, 2012, 90). Грамотно составленный тест считается более тонким, глубоко информирующим и контролирующим средством, чем классическая контрольная работа, он гораздо привлекательнее для учеников, так как его результат не определяется характером взаимоотношений «учитель-ученик».

Выводы по первой главе

1. Формирование навыков грамотного письма у младших школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил.
2. Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т. е. решение орфографической задачи. Решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект

применения правила – орфограмму, т.е. умение обнаруживать орфограммы выступает базовым орфографическим умением.

3. Неумение выделять орфограммы при письме – одно из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. Осознание правила зависит от наличия у учащихся конкретных представлений.

4. Внедрение заданий тестового характера позволяет значительно сберечь время, проверить большой объем знаний учащихся по предмету, степень сформированности навыков и умений. Без тестов невозможно осуществить переход к самому современному обучению учащихся на основе системы совершенного усвоения знаний.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Классификация упражнений по орфографии

Концепция модернизации образования определила развитие системы образования. Целью образования становится овладение учеником различных компетентностей. Орфографическая грамотность – языковая компетентность, способная помочь в реализации жизненных задач.

Цель обучения при таком подходе – не только номинальная, но и ценностная. С другой стороны, изменение целей обучения влечет за собой изменение подходов к обучению. Так, ведущим становится индивидуализация образования, ориентация на личность отдельного ученика, учет его личностных особенностей. Поэтому обучение орфографической грамотности на уроках русского языка по старым методикам и учебникам становится менее результативным и все более проблематичным (Булохов, 2012, 90).

Следовательно, считается целесообразным привлечение элементов НЛП – нейролингвистического программирования. Это решает проблему индивидуализации в обучении и ценностного подхода к формированию орфографической грамотности как показателя культуры человека, коммуникативной компетенции ученика.

Повышение орфографической грамотности учащихся в ходе обучения на уроках русского языка достигается путем:

- Создания эффективных условий для проведения уроков.
- Дифференциации заданий, домашних заданий в соответствии с психологическими особенностями учащихся.
- Изменения манеры преподавания самим педагогом.
- Использования ряда принципов, приемов, упражнений в ходе обучения орфографической грамотности.

Для такой работы необходимы сведения НЛП:

- Процесс обучения – это движение информации сквозь нервную

систему человека.

-Вход информации, ее хранение, переработка и выход воспроизводятся в определенной форме.

-Существуют три типа восприятия информации – модальности учащихся, отличающихся развитием визуальных (видение), аудиальных (слышание) и кинестетических (ощущение, прикосновение) каналов прохождения информации.

-Каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность системы обучения для него.

В обычном классе примерно у половины учащихся достаточно развиты визуальные, аудиальные и кинестетические способности. Остальные дети отдают предпочтение одной модальности. Любая информация должна предварительно транслироваться через ведущую модальность. Такая трансляция требует временного отключения от реальности. В результате появляются проблемы, пробелы в усвоении материала, что и выявляется при контроле.

С психолого-педагогической точки зрения цель дифференциации – индивидуальное обучение, основанное на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика.

С социальной точки зрения цель дифференциации - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества.

С дидактической точки зрения цель дифференциации - решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

Выделяются две формы дифференциации:

1) *внутренняя* - совокупность методов, форм и средств обучения,

организуемых с учетом индивидуальных способностей детей на основе выделения разных уровней усвоения знаний при овладении школьниками обязательным базовым уровнем подготовки;

2) *внешняя* - создание на основе определенных принципов (интересов, способностей) изучения учебного материала.

Уровневая дифференциация основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формирования на этой основе повышенных уровней овладения учебным материалом.

Если дифференцированный подход традиционно основывается на психолого-педагогических различиях школьников, но при этом конечные учебные цели для всех учащихся едины, то уровневая дифференциация в обучении позволяет выбрать объем и глубину усвоения учебного материала, сообразуя и учитывая их способности, интересы, потребности. Достижение уровня обязательной подготовки становится при таком подходе тем объективным критерием, на основе которого может видоизменяться ближайшая цель в обучении каждого ученика и в соответствии с этим перестраивается содержание его работы: его усилия направляются либо на овладение материалом на более высоких уровнях, либо продолжается работа по формированию важнейших опорных знаний и умений (Булохов, 2012, 76).

Для успешного и эффективного осуществления уровневой дифференциации необходимо соблюдение ряда важнейших условий:

1) выделенные уровни усвоения материала и обязательные результаты обучения должны быть открыты для учащихся;

2) уровневая дифференциация осуществляется не за счет того, что одним ученикам дают меньше, а другим больше учебного материала, а в силу того, что предлагая ученикам одинаковый объем, мы устанавливаем различные уровни требований к усвоению;

3) в обучении должна быть обеспечена последовательность в продвижении ученика по уровням: обязательная часть - базисный уровень и

дополнительная часть - средний и высокий уровень. Это означает, что в ходе обучения не следует предъявлять более высоких требований к тем учащимся, которые не достигли уровня обязательной подготовки;

4) добровольность в выборе уровня усвоения и отчетности. В соответствии с этим каждый ученик имеет право добровольно и сознательно решать для себя, на каком уровне ему усваивать материал.

Именно такой подход позволяет формировать у школьников познавательную потребность, навыки самооценки, планирование и регулирование своей деятельности.

Уровневую дифференциацию можно организовать в разнообразных формах, которые существенно зависят от индивидуальных подходов учителя, особенностей класса, возраста учащихся.

Итак, дифференциация в обучении – дифференциация заданий, приемов объяснения нового материала в зависимости от ведущей репрезентативной системы (визуальной, аудиальной и когнитивной системы восприятия информации учащимися) (Жедек, 2012, 265).

Ниже в таблице 2.1. приведены различия в методах дифференциального подхода (визуальном, аудиальном, кинестетическом) в обучении на уроках русского языка

Таблица 2.1. Методы дифференциального подхода на уроках русского языка

Визуальный	Кинестетический	Аудиальный
Задания на время	Задания на время	Временные задания
Работа в группах	Работа в группах	Работа в одиночку
Схемы, таблицы, карточки	Тезисы, краткие конспекты	Многократное повторение
Образные представления	Представления, основанные на эмоциях	Усвоение правил и грамматических конструкций
Задания на правописание	Задание на исправление ошибок	Задание на поиск ошибок
Задания по образцу	Творческие задания	Логические задания

Сочинение-описание	Сочинения-ассоциации	Сочинения-рассуждения
Зрительный диктант	Свободный диктант	Слуховой диктант, цифровой диктант
Инсценировка	Ролевые игры	Обучение других

Дается выбор в выполнении домашнего задания учащимся. Здесь также учитываются особенности учащихся.

Таблица 2.2. Рекомендации при выполнении домашних заданий

Визуальный	Кинестетический	Аудиальный
Составить графики, таблицы, схемы; выполнить иллюстрации на основе прочитанного. Выделение цветом пункты, аспекты	Сделать краткие записи. Самообъяснение материала, использование различных тестов, объяснение себе перед зеркалом	Читать материал вслух (многократно), используя различные вариации слуха.

Использование различных подходов к обучению делает обучение личностно-ориентированным, проводимым с учетом нейролингвистических особенностей детей. Такое распределение заданий делает возможным понимание материала и для визуала, и для аудиала, и для кинестетика.

Ниже приведены различные подходы к обучению:

– Изменение манеры преподавания учителя на полимодальное преподнесение информации. Основную функцию в преподнесении информации несет учитель, важна его манера ведения урока. Логична работа учителя в полимодальности, чтобы никто не остался в стороне. Но у каждого учителя существует свой стиль преподавания, демонстрация предпочтения одной модальности (как правило, учителя русского языка – аудиалы, что проявляется в лекционной форме проведения урока, отсутствия красочной разнообразной наглядности). Учитель должен овладеть методикой многосенсорного преподавания и учета ведущей модальности класса.

– Диагностика учащихся по ведущей репрезентативной деятельности, по результатам которой и будет проводиться работа. В этой связи необходимо выявление ведущей модальности каждого ученика класса и

ведение занятия с учетом этого. К примеру, проведенная диагностика в 4-х классах показала, что 30% учащихся не имеют ярко выраженной ведущей модальности (т.н. смешенная модальность), 30% – аудиальная модальность (восприятие через слух), 30% – визуальная (через зрение), 10% – кинестетическая (через ощущения). Данные выводы позволяют пересмотреть манеру работы на уроке, модальность учителя (Жедек, 2012, 217).

– Нацеливание учащихся на оптимальную работу в начале урока и в ходе занятия путем раппорта, «условий хорошо сформированных целей», позитивного «якорения», «метафор» – приемов, делающих обучение ценностным, а не функциональным. Это способствует повышению интереса к урокам, а как следствие, повышение грамотности.

1. Начало урока с позитивного якорения (термин НЛП)

Якорь – любой раздражитель, который включает ряд внутренних реакций и действий. Якоря могут быть визуальные, аудиальные и кинестетические. Использую музыкальные фрагменты, ритмичные хлопки – это аудиальный якорь. Он дает возможность настроиться на восприятие учителя, переключить внимание на работу в аудиальном канале. Если обучение ассоциируется с чем-то приятным – оно эффективно. Поэтому всегда связываю начало урока с радостью, удовольствием.

2. Мотивация на обучение

Учитывая способность ребенка видеть внутренние образы, следует мотивировать его на обучение: ребенок слышит похвалу за грамотно и красиво написанную работу. Определяем желаемое состояние. Вопрос «Чего вы хотите?». Цель должна быть заявлена в позитиве. Частица *НЕ*, по возможности, не используется.

3. Подача информации во всех трех модальностях (о дифференциации заданий см. выше)

Каждая модальность имеет некоторые характерные особенности, использование которых целесообразно при дифференциальном выборе заданий.

Работая с учеником-визуалом, используются слова, описывающие цвет, размер, форму, важное акцентируется другим цветом мела на доске. Используются всевозможные схемы, таблицы, наглядные пособия. Учащиеся ведут блокноты грамотности, в которых записывают орфографические правила в виде схем, используя яркие цвета, сокращения, позволяющие быстрое использование изложенного материала. В качестве домашнего задания визуалы получают составление обобщающих схем, таблиц по изученным правилам и оформляют их на компьютере. После выбираем лучшую, к концу года собираем собственную книжку-подсказку по основным изученным правилам.

Работа с аудиалами предполагает восприятие и передачу информации на слух. Поэтому часто используется многократное проговаривание орфограммы и слов с данной орфограммой.

Дети-кинестетики, по наблюдениям ученых, являются самыми отстающими в обучении детьми в связи с неразвитостью ведущих в образовании модальностей. А построить обучение на ощущениях проблематично. Предлагается использовать с учеником-кинестетиком жесты, прикосновения. Но этого явно недостаточно при обучении грамотному письму.

- Так как кинестетики обучаются посредством мышечной памяти, то стали использовать в практике «орфокроссы». Это задания, выполнение которых требует от учеников подвижности, поиска ответов на поставленные вопросы в различных помещениях. Задания такого плана позволяют позитивно настроиться на работу, заставляют работать кинестетиков с привлечением их ведущей модальности.

- Другой вид работы – «орфопутешествия», которые позволяют ученикам заниматься изучением орфографии за пределами школы и во внеучебное время. Суть работы состоит в поиске названий по городу (можно с определенно разработанным маршрутом), в словах которых применяются определенные орфографические правила. Другой вариант: поиск

орфографических и пунктуационных ошибок в вывесках и рекламах города. Причем, такая работа становится интересна не только ученикам-кинестетикам, но больший эффект она приносит именно с ними (Иванов, 2011, 47).

4. Использование раппоров в начале и в течение урока (термин НЛП)

Раппорт – это форма обратной связи в процессе общения, вызывающие в собеседнике ощущение того, что его понимают, что он нравится. В случае хорошего раппорта у ученика появляется чувство доверия к учителю. В ходе установки раппорта важно суметь подстроиться под ведущую модальность ученика.

5. Сравнение успехов учеников с его собственным прошлым состоянием, а не успехами других.

6. Использование метафор

С точки зрения НЛП, метафора не тождественна термину «метафора» в филологии, хотя в основе лежит сходство. В НЛП метафора – это своеобразная притча. Она обогащает модель мира, воздействует на все репрезентативные виды деятельности, активизирует мышление и память, устанавливает индивидуальные связи.

При изучении орфографии необходима развитая зрительная память, поэтому именно этому в ходе обучения орфографии уделяется особое внимание.

Также используется целый ряд упражнений, являющихся нетрадиционными для урока русского языка. Практика показывает, что они эффективны. Приведем лишь один пример: упражнение «*Игра в мяч*». Игра может проводиться на закрепление правила, на повторение и пр. с мячом. Замечено, когда ребенок играет в мяч на занятиях, закрепление материала происходит гораздо быстрее.

Например, называется слово с непроизносимой согласной в корне и бросаете ребенку мяч, а он должен поймать мяч, назвать непроизносимую букву и подобрать проверочное слово. Когда человеку бросают мяч, он

впадает в краткое состояние, подобное конфузионному трансу. Его сознание занято контролем за движениями и ловлей мячика. В этот момент его бессознательное занято решением вопроса – проверкой слова. Игру можно усложнить: кто неправильно назвал слово, встает и дает правильный ответ (проверочное слово). Вариантом данной игре является игра в ладоши. Учитель называет слово, если в нем есть предложенная орфограмма, ученики хлопают в ладоши, нет – нет. Неправильный ответ – ученик подбирает проверочное слово.

Работа с орфограммой. Часть упражнений рекомендуется комментировать вслух, чтобы каждый участник проговаривал примеры и проверочные слова или объяснял правило. После проверки ученикам предлагается выписать на обратную сторону листа слова, в которых они сделали ошибки. Выделение орфограмм – необходимая часть выполняемых заданий. Графическое обозначение правила помогает зрительному запоминанию правописания. Затем предлагается работа с текстом. Есть еще один способ. Каждый ученик выписывает слова, в которых он сделал ошибку, на отдельную карточку, цветной ручкой выделяет орфограмму и букву, вызвавшую его сомнения. Слова, записанные на карточках, можно учить по дороге на занятия. Кстати, разложенные такие карточки рубашкой вверх дают много вариантов азартных игр по аналогии с карточными. Например, ребята могут вытягивать у своего соперника любую карточку и проверять, знает ли он, как правильно пишется это слово. За правильный ответ начисляются очки (Иванов, 2011, 32).

Результат изменений, наблюдаемых при использовании приемов НЛП в ходе преподавания русского языка, имеется в нескольких направлениях. В первую очередь, это повышение интереса к русскому языку как учебной дисциплине, благоприятный климат во время урока, ценностная ориентация учащихся на успех. Это проявляется в активной позиции учащихся к мероприятиям, посвященным русскому языку. Повышается интерес к урокам, к изучению орфографических правил. Показателем успешности

может служить интерес и желание ребят участвовать в различных конкурсах, викторинах, связанных с орфографией.

Наблюдается включенность в работу всех ребят, повышение грамотности у учащихся, в том числе ребят с низкими и средними способностями. С другой стороны, качественный показатель этих изменений замечен в умении применять полученные на уроках русского языка знания в других жизненных ситуациях.

Начиная с первого класса, проводится постоянная работа по запоминанию, заучиванию слов и орфограмм. Запоминаются слова и непроверяемые, и проверяемые: последние в ассоциативных парах (или группах) с проверочными словами: «луг-луга».

Многие слова, которые в начальных классах усваиваются в словарном порядке как непроверяемые, на самом деле могут быть проверены на более высоком уровне обучаемости. Так, в словах «корова», «молоко», «город», «деревня» полногласия «-оро-», «-оло-», «-ере-» пишутся всегда с буквами «о» и «е»; в том, что это полногласия, а не случайные сочетания, легко убедиться, подбирая проверочные родственные слова: «город-град» («-оро-», чередуется с «-ра-»), «деревня-древо, древесный» («-ере-», чередуется с «-ре-»), «молоко-млеко, млечный» («-оло-», чередуется с «-м-»).

Установлено экспериментально, что для успешного запоминания слов они должны повторяться после первого изучения: через две недели; еще через месяц 2 раза: затем через 2 месяца с целью контроля (Волина, 2011,23). Однако в практике многих учителей используются словарные диктанты, которые проводятся устно в начале каждого урока. Такие устные диктанты, занимающие 2-3 минуты (и даже меньше), позволяют постоянно держать в памяти детей трудные слова, а также проверять их усвоение и работать над индивидуальными ошибками учащихся. Такие мини-диктанты могут варьироваться частично с записью слов, использованием карточек, хорovým произнесением и пр.

Хорошему усвоению правильного написания слова способствует

использование системы списывания, разработанной психологом П. С. Жедек. Запоминанию слов способствует и привлечение мнемонических приемов.

К мнемотехнике можно отнести такие стихи, рассказы, рисунки, ребусы, группировки слов, которые, вызывая определенные ассоциации, помогают детям запомнить трудное слово. Эти приемы особенно полезны в тех случаях, когда не может помочь этимологическая справка.

Работу по организации тематических групп слов описывает С. Н. Лысенкова .

Часто учителями объединяются слова с безударной гласной в первом слоге, например:

Морковь картофель

Помидор капуста

Помогают запоминанию небольшие рассказы детских писателей, например, рассказ Н. Сладкова «Сорока и медведь», рассказ А. Вознесенского «Собака».

После знакомства с рассказом «Собака» учитель задает вопрос:

- *Заслуживает ли собака медаль за свою верную службу? (да)*

К изображению собаки прикрепляется медаль, формой напоминающая букву «о».

С большим интересом дети относятся к рисункам, схемам, например:

Орех



(орех круглой формы)

Ракета



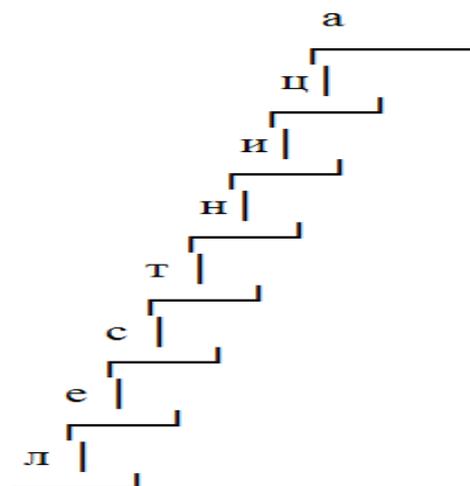
(ракета в виде буквы "А")

Работу по запоминанию слова «ягоды» (*ягода*) можно начать с рассмотрения картинок с изображением малины, черники, земляники и т.п. Детям задается вопрос: «*Как можно назвать все эти предметы одним словом?*» (*ягоды*).

Учащиеся записывают слово с «окном». Для запоминания орфограммы предлагается рисунок: *ягОды* (букву «о» можно изобразить в виде какой-либо ягоды) (Кузьменко, 2012, 49).

Нельзя обойти и работу со словами, в которых есть непроизносимые согласные. Возьмем для примера слово «лестница». После предъявления слова учащимся предлагается (устно) провести звуковой анализ этого слова.

Определить «трудное» место в слове и обозначить его «окошком» учащиеся не смогут. После звукового анализа одному из учеников даются карточки с буквами: *Е; Т; Н; Л; И, С, А, Ц*, которые нужно разместить на ступеньках лестницы (см. рисунок).



Затруднения могут возникнуть с размещением буквы «Т». Тогда учитель должен помочь детям, объяснить, какое место и почему в этом слове «трудное», и дать этимологическую справку.

Традиционно слова с непроверяемыми написаниями, или так называемые «словарные» слова, усваиваются младшими школьниками путем механического запоминания их графического облика. Это объясняется прежде всего тем, что правописание таких слов основано на историческом принципе орфографии, в соответствии с которым морфемы родственных слов пишутся единообразно, но проверить их посредством современного литературного произношения нельзя, и поэтому их написание рекомендуется запомнить. С этой целью новое слово обычно записывается на доске или карточке, прочитывается, анализируется, несколько раз проговаривается орфографически, записывается в тетради, затем многократно повторяется на следующих уроках.

Такая методика, ориентируя учащихся на формальное заучивание этих

слов, не обеспечивает достаточно быстрого и прочного их запоминания, о чем свидетельствуют устойчивые ошибки, допускаемые младшими школьниками как в заучиваемых словах, так и в словах, родственных изученным: «земл_е_ника«п_а_года»; «к_а_ньки»; «пл_а_ток», но «пл_о_точек»; «б_е_реза», но «б_и_резовой» и т.п.

Повышение эффективности усвоения слов с традиционным написанием психологи, передовые учителя связывают с изменением характера их запоминания: запоминание графического облика слов должно быть осмысленным, а не механическим. Осмысленность запоминания может быть достигнута на основе понимания учеником знания изучаемого слова, сущности и характера содержащейся в нем трудности, установления связи данного слова с ранее изученными словами, сообщения (учителем) и использования (учащимися) специальных приемов запоминания, активного включения «трудных» слов в речевую практику ребенка.

Интересно, что младшие школьники, стараясь облегчить себе запоминание непроверяемых написаний, нередко пытаются интуитивно, произвольно отыскать опору запоминания или в языке, или во внеязыковой действительности: *«Восток пишется с «о», потому что там солнышко восходит».*

Однако часто эти опоры бывают ложными: *«М_и_дведь, его еще М_и_шей называют, М_и_шенькой»; «К_а_ньки - потому что мы на них на к_а_тке к_а_таемся, проверочное слово к_а_тится».*

Одним из средств, обеспечивающих правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний, является этимологический анализ, в упрощенном варианте - этимологическая справка. Она содержит информацию о происхождении слова, его первоначальном значении, помогает «прояснить» исторический состав слова. Нередко обращение к истории слова позволяет мотивировать его современное правописание. Например, «М_А_ЛИНА» - в основу названия был положен признак плода ягоды, состоящего из малых частей. Слово «малина» образовано от слова

«малый» - «маленький» (Кузьменко, 2012, 40).

«Малина» - «малый» - «состоящая из маленьких частей».

Однако далеко не всегда этимологическая справка содержит опорное написание.

Например: «С_А_.ПОГ» - по внешнему виду верхняя часть сапога похожа на трубу, дудку. Не случайно поэтому слово «сапог» образовалось от «сапох» - «труба, дымоход, отверстие в печи».

В ряде случаев исторический корень (приставка, суффикс) имеет графический облик, контрастный современному. Например: «СТ_А_.КАН» - слово заимствовано из тюркского языка. Первоначально слово «стокан» означало – «маленькая деревянная миска».

Учитывая сказанное, можно считать, что в 1 классе целесообразно использовать этимологические справки в работе лишь с теми словами, обращение к истории которых позволяет выделить опорное написание, найти опору для запоминания их современного графического облика. В соответствии с этим в «Этимологический словарь» и были отобраны из программы слова с традиционными написаниями в историческом корне (*береза, деревня, пенал*). В то же время ряд слов содержит орфограммы в исторической приставке или суффиксе (*народ, завод, ягода* и др.).

Как уже показывалось выше, в научной литературе имеется немало количество работ, посвященных теме формирования орфографической грамотности.

Изменения, которые сегодня происходят в обществе, требуют соответствующего отражения в содержании образования. Исходя из этого, в концепции усилена филологическая подготовка школьников.

Орфографическая грамотность – одна из составных частей общей языковой культуры. Формирование грамотной письменной речи является одной из главных и нерешенных проблем методики обучения русскому языку. Грамотное письмо предполагает усвоение орфографии.

Ведущую тенденцию в методике русской орфографии составляет

теоретическое направление, разрабатывающее идею обучения правописанию сознательным путем: на основе знаний с помощью правил. Именно в русле этого направления складывается школьный курс орфографии, его современный вариант.

Новый фонематический этап теории правописания связан с развитием лингвистики, а именно с появлением раздела фонетики – фонологии, единицей которой выступает фонема, а не звук, как в фонетике (М.В. Панов, Л.Н. Булатова, П.С. Жедек, С.М. Кузьмина, В.В. Давыдов и др.) (Кустарева, 2013, 73).

Психологические исследования показали, что наиболее благоприятные условия для построения учебных программ складываются при такой организации обучения, когда уже на начальном этапе в учебном материале выделяются фундаментальные понятия, вокруг которых концентрируется весь теоретический материал и которые лежат в основе формирования практических навыков (В.В. Давыдов). Применительно к орфографии это возможно при фонематической трактовке ведущей закономерности русского правописания.

В отличие от морфологического принципа ознакомление с фонематическим принципом орфографии можно связать с самым началом обучения правописанию. Кроме того, при фонематическом подходе устраняется большая часть недостатков традиционного обучения орфографии: орфографическая слепота подавляющего числа учащихся, непонимание связей между отдельными правилами, их обобщенное представление.

В последние годы появились инновационные решения по повышению эффективности обучения, например: формирование орфографического навыка на фонематической основе в рамках деятельностно-развивающего обучения (П.С. Жедек, В.В. Репкин), обучение орфографии на основе орфографического проговаривания (П.С. Тоцкий), алгоритмизация обучения орфографии (А.Б. Селезнева), ускоренное овладение навыками письма (Н.Ю.

Русова), обучение орфографии на основе типичных ошибок старшеклассников (Г.М. Семенова), изучение теоретических основ орфографии с использованием занимательных форм (Г.Г. Граник), обучение орфографии методом ассоциативных полей (Л.Г. Саяхова), обучение русскому языку на основе логико-структурных схем (Ю.А. Поташкина) и др.

Уровень грамотности становится индикатором не только общей подготовки по родному языку, но и приобщение к общечеловеческим ценностям, культуре (Кустарева, 2013, 73).

Анализ научно-педагогической литературы и состояния дел в области орфографической грамотности выявили следующие противоречия:

-Между теоретическими наработками и практической реализацией.

-Между неудовлетворительным состоянием орфографической грамотности выпускника и современными потребностями школы и общества.

Необходимость анализа имеющегося опыта обучения орфографии и совершенствование на этой основе процесса обучения позволили нам сформулировать проблему.

Проблема необходимости совершенствования орфографической грамотности в общеобразовательной школе, поиск новых путей усвоения орфографии.

Идея блочного метода обучения в науке не является новой. Еще К.Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» неоднократно подчеркивал мысль о целостном, комплексном характере процесса запоминания, образования «нервных привычек». «Эти нервные привычки, - писал он, - не ложатся в нас отдельно, но парами, рядами, вереницами, группами, сетями:». К.Д. Ушинский подчеркивал, что «если бы наше сознание не могло одновременно сравнивать двух или более впечатлений, то оно не могло бы их различать, следовательно, не могло бы их осознавать, - не было бы сознания». Среди психологических работ особое место занимает труд Ю.А. Самарина «Очерки психологии ума», в котором он разработал учение о сложнейших закономерностях умственной деятельности человека,

где главным являются системность и динамичность, которые проявляются как в простейших ощущениях, так и в грандиознейших образованиях человеческого ума. На этой основе он определил некоторые условия, позволяющие в процессе обучения добиваться более высокого уровня обобщения и дифференциации изучаемого материала, в том числе и за счет параллельного рассмотрения двух или нескольких взаимосвязанных фактов и явлений.

Психологи-экспериментаторы установили также, что уже с самого маленького возраста у ребенка появляется стремление к обобщению и систематизации предметов и явлений. При этом дети справляются с задачей обобщения не только конкретных, но и абстрактных понятий. Следовательно, давать знания учащимся в системе – значит, отвечать природе их ума, постоянно систематизирующего и обобщающего все окружающее.

Вопрос о целесообразности обобщенного изучения сходного материала уже неоднократно возникал и в школьной практике преподавания учебных дисциплин. В начале 60-х годов в педагогической печати освещался опыт работы учителей, которые применили способ одновременного изучения взаимосвязанных тем (сходных и контрастных) в преподавании математики. В это же время произошло первое сближение отдельных разделов программы по русскому языку (морфологии и синтаксиса).

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. В качестве ведущего принципа русской орфографии выдвигается фонематический, который позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему. Для того чтобы у учащихся возникла потребность в знании правила, знакомство с ним целесообразно осуществлять в ситуации орфографического затруднения. Под ситуацией орфографического затруднения понимается такое состояние пишущего, когда он испытывает потребность узнать правило, чтобы выбрать письменный знак.

Методов, которые всегда давали бы максимальный эффект, не

существует, так как на результат влияют характер учебного предмета, программы, личности учителя и ученика, условия применения. Задача учителя заключается в правильном подборе методов обучения, наиболее эффективных в конкретных обстоятельствах.

Видами методов (упражнений), развивающих орфографическую и зоркость, являются:

- нахождение (обнаружение) орфограмм;
- выяснение и обозначение условий выбора правильных написаний;
- подбор слов (с указанными орфограммами);
- орфографический разбор;
- группировка слов с определенными орфограммами.

Блочный метод изучения взаимосвязанных тем может осуществляться одновременно или с опережением. Оба подхода имеют как общее, так и отличительное. Общее в этих подходах является то, что в обоих случаях взаимосвязанные темы подаются не разрозненно, а обобщенно.

Разница между одновременным и опережающим изучением сходного материала состоит в том, что в первом случае обобщение проводится в процессе совместного (разового) изучения двух или нескольких взаимосвязанных тем (на одном-двух уроках), а во втором – обобщение может осуществляться поэтапно, в рамках логически завершенных частей, составляющих целые блоки и подблоки взаимосвязанных тем, которые вводятся уже не в один, а в два и более приемов.

«Необходимость изучения материала блочным методом диктуется не только требованиями к его более раннему обобщению, но и к ранней дифференциации взаимосмешиваемых явлений и конкурирующих написаний с целью предупреждения ошибок «ложной» аналогии, связанных с интерферирующим влиянием одних знаний и умений на другие, внешне сходные, но не тождественные» (Е.Г. Шатова).

Изучение отдельных блоков взаимосвязанных орфографических тем и правил должно опираться на необходимый минимум опорных

лингвистических знаний, которые получены учащимися в предыдущих классах (либо введенных учителем пропедевтически в качестве необходимого минимума так называемых «рабочих» знаний для овладения новым материалом на сознательно-теоретическом уровне).

Совершенствование орфографической грамотности учащихся - одна из важных задач, стоящих перед учителями. В русском письме главным разделом, который определяет ведущий принцип орфографии, является передача буквами фонемного состава слов. Именно к этому разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах.

Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач.

1. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма. Ввести в практику письменной речи маленьких школьников особый способ письма — письмо с пропусками орфограмм, с «окошками». Ребенок должен действовать по принципу «знаю букву - пишу, не знаю - пропускаю, оставляю сигнал опасности».

2. Познакомить школьников с орфографическим словарем, заложить основы правильного способа действия, необходимого для поиска ответа на орфографический вопрос.

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп (виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников.

Работу по орфографии я начала с букварного периода. Период обучения грамоте – очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Именно в это время надо создать предпосылки для успешного развития у детей орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным.

Овладеть письмом с пропусками непросто. При этом важно начинать обучение с пропуска не субъективно сомнительных, а всех орфограмм, в первую очередь орфограмм слабых позиций.

Исходным моментом решения любой задачи, в том числе орфографической, является постановка вопроса «Что надо узнать?».

Навык нахождения орфограмму необходимо специально отрабатывать. Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, учащимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах.

Учащиеся сами на слух выделяют орфограммы в слове.

Во 2-м классе выделяются три главные опасности - обозначение на письме:

- безударного гласного звука;
- парного согласного по глухости-звонкости;
- звука, которого нет.

Возьмем безударный гласный в корне слова. Младшие школьники уже знают, что безударный гласный звук при письме может обозначаться разными буквами. Но правильная для слова – только одна. Ее нужно выбрать. Выберешь не ту – допустишь ошибку. Если гласный стоит в сильной позиции, то буква орфограммой не является. В этом случае смело можно писать букву.

Но в русском языке много слов с безударными гласными. Пример: *лицо*.

Поскольку на первоначальном этапе дети не знают правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) записываю слово с пропуском;
- 3) делаю выбор.

Здесь есть выбор букв - значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки – орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости-звонкости, то они не представляют опасности при письме, если стоят:

- 1) перед гласными (*сады*),
- 2) перед непарными звонкими [*л*],
- 3) перед [*в*], [*в'*] (буква).

В этих случаях парные согласные стоят в сильной позиции. Пишем не сомневаясь. А вот орфограммами буквы являются в следующих случаях:

- 1) на конце слов (*гриб, дуб*);
- 2) перед другими согласными, кроме непарных звонких и [*в*], [*в'*].

Здесь парные стоят в слабой позиции:

Рабочая схема — та же:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) пропускаю орфограмму;
- 3) выбираю букву.

В этот период обучения важно, чтобы дети видели все имеющиеся в слове орфограммы. Если знаешь ответ - пиши, нет - оставляй пропуск или делай выбор букв. Так проводится работа на первоначальном этапе знакомства с безударными гласными и парными согласными.

Далее идет работа с однокоренными словами. Вместе с детьми делается вывод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней.

На этом этапе работы учащиеся четко уясняют: чтобы решить орфографическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого надо применить правило (Разумовская, 2012, 240).

Дается детям способы проверки для каждой части речи.

В это же время дети получают представление о сильной и слабой

позициях звуков. Поскольку большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук находится в сильной позиции, а какой — в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Во 2-м классе дети поднимаются на новую ступень знаний и умений по орфографии. Это новый этап в процессе формирования осознанных орфографических умений, продолжающий и углубляющий работу, начатую в 1-м классе. Именно здесь оттачивается базовое умение - обнаруживать в словах звуки, допускающие неоднозначное обозначение буквами, т.е. предвидеть, прогнозировать «ошибко-опасные» места-орфограммы (Рубинштейн, 2008, 329).

Вместе с детьми мы составляем памятку, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм. Эта памятка называется «Какие буквы нельзя писать на слух». Имея перед собой такую памятку, учащиеся могут выполнять наиболее действенное и одновременно наиболее сложное из упражнений, воспитывающих орфографическую зоркость, а именно: письмо с пропусками орфограмм, или, как его еще называют, письмо с «дырками». Овладение этим умением означает избавление ученика от страха допустить ошибку при выполнении различных письменных работ, в первую очередь при свободном изложении собственных мыслей. Ученикам дается разрешение пропускать букву, если он не знает, к какой группе относится слово, а потом выбрать нужное правило.

1. Если слово называет предмет, нужно:
— изменить проверяемое слово:

ед. ч. - мн. ч. (*доска — доски*) кто? что? (ед. ч., мн. ч.) (*в волнах — волны*) много кого? чего? (*кружка — кружек*);

— подобрать к нему однокоренное слово (*бегун - бег*).

2. Если слово называет действие, можно применить следующие способы проверки:

— изменить проверяемое слово по вопросам:

(с)делает? (*плясал — пляшет*)

что (с)делал?

что (с)делаю?

что (с)делали?

что (с)делать? (*бежать — сбегать*),

— подобрать однокоренное слово, которое отвечает на вопрос что? (*насорил - сор*).

3. Если слово называет признак, нужно:

— изменить слово по вопросам:

каков? (*узкий — узок*);

— подобрать однокоренное слово (*крепкий - крепенький*).

Изучив все способы проверки, учащиеся легко ориентируются в нахождении проверочных слов. Особое внимание уделяю значению слова. От значения слова - к правильной букве. Если формировать у детей привычку задумываться над каждым словом, над его значением, то это повышает их грамотность. Пример:

храбрец - от слова *храбрый*,

кофейник - от слова *кофе*,

писатель - от слова *пишет*

(а *пт_нец* - от слова *птенчик* или *птица*?).

Даю задания с ловушками:

п_ляны - *пыль*,

т_щить (*сумки*) - *тощий*,

сл_зает с дерева - *слезы*,

обл_затъ ложку - лез.

Дети высказывают свои точки зрения, объясняют, доказывают. Верно определили значение слова - ошибки не будет. Тема звучит так: «Выбор букв для опасных сочетаний звуков». Вот эти опасные сочетания: [сн] [зн] [ств] [рц] [сн'] [зн'] [нц] (чудесный, звёздный, здравствуй. грустный, солнце, сердце). Довожу до сознания детей, что произносимый звук может быть только в тех словах, где есть опасные сочетания. Чтобы узнать, надо писать букву или нет, надо воспользоваться одним из способов проверки корней и подобрать проверочное слово. Если в проверочном слове появился произносимый согласный звук - надо писать букву, если не появился - значит, и буквы в этом слове быть не должно.

Пример: *чудесный*

- 1) обозначает признак предмета,
- 2) каков? (чудесен).

Систематически провожу на уроках словарную работу. Написание словарных слов дети заучивают наизусть. Орфограмму в слабой позиции подчеркивают. Для лучшего запоминания словарных слов обращаемся к толковому словарю.

Когда изучены главные опасности письма и все правила проверки орфограмм, то нельзя оставлять «окошки» в корнях слов. Это считается ошибкой.

Конечно, при такой организации работы на выполнение заданий уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка определять орфограммы алгоритм выполнения постепенно совершенствуется. Надо понять, что смысл русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А орфография - это строгая наука, а не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Идея обучения блочным методом не является новой в литературе, но

для методики орфографии она разработано недостаточно. В достаточной мере этот метод применяется в области технических наук, но русский язык тоже является точной наукой и на наш взгляд блочная система обучения уместна в области орфографии.

2.2. Тестовые задания по орфографии в начальной школе

Исходя из того, что орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания, растет внимание к формам работы по орфографии, поиск и апробация новых, современных форм.

В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Основной орфографической единицей, принятой в современной методике, служит орфограмма, т.е. написание, требующее проверки. В орфограмме всегда есть не менее двух предполагаемых написаний; один из этих вариантов выбирает пишущий. Учителю важно разобраться в причинах ошибок учащихся.

Среди причин, порождающих ошибки учащихся, можно назвать следующие:

- невнимание, рассеянность, поспешность;
- не видит орфограммы (нет орфографической зоркости);
- орфограмму видит, но ошибочно ее определяет;
- допускает ошибку на одной из ступеней алгоритма проверки;
- не понимает значения слова, словосочетания, предложения, смысла текста;
- работает медленно, не успевает применить свои знания.

Выявить причины орфографических ошибок можно при помощи тестирования, т.е. тестирование в этом случае дает возможность диагностировать орфографические ошибки.

В связи с этим возрастает роль работы над ошибками. Нужно организовать работу так, чтобы все ошибки, допущенные учеником, были им

же и исправлены, т.е. должна быть самостоятельная работа над ошибками.

Тесты чаще всего предлагаются на специальных карточках отдельным (индивидуальное повторение) или всем учащимся (фронтальное повторение) класса. Работа с тестами должна занимать не более 15 минут. На этапе обучающих тестовых заданий слабоуспевающим учащимся или к трудным заданиям предлагается разного рода помощь (правила, памятки, слова для справок, алгоритм орфографических действий).

После проверки тестов учителем или взаимопроверки проводится работа над ошибками.

Приемы самостоятельной работы над ошибками:

- самостоятельное исправление учащимися ошибок;
- самостоятельное объяснение тех слов, в которых были допущены ошибки;
- подбор проверочных слов к данным словам;
- выбор слов из словаря для сопоставления и проверки их написания;
- взаимопроверка работ учащихся;
- подбор аналогичных примеров данной орфограммы;
- подбор предметов, противоположных написанию;
- выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами.

Эти приемы активизируют мыслительную деятельность, формируют умение сознательно применять изученные правила.

Только около трети учащихся в состоянии определить на какую орфограмму, допущена ошибка, остальные нуждаются в помощи.

Может показаться, что работа с орфограммами очень сложна, требует точных знаний и умений в области грамматики. Орфографические задачи действительно сложны, трудны, но путь обучения правописанию через орфограмму, через применения правил правописания, через систематическую индивидуальную работу над ошибками – единственно надежный путь.

Для того чтобы облегчить учащимся работу, целесообразно ознакомить их с «памяткой самостоятельной работы над ошибками». В этой памятке есть указание, какие операции и в какой последовательности необходимо произвести, чтобы объяснить орфограмму.

Памятка для ученика:

если ты пропустил, переставил или не дописал буквы в слове, напиши слово правильно и подели его на слоги, подчеркни буквы, которые пропустил, обозначь удаление.

Если ты допустил ошибку на правило, то сначала определи, в какой части слова находится твоя ошибка:

а) если ошибка в приставке, подбери и выпиши три слова с такой же приставкой, выдели приставку, составь предложение с одним из слов;

б) если ошибки в корне, то выдели корень, узнай, на какое правило допущена ошибка, обозначь ударение, напиши проверочное слово, напиши еще несколько однородных слов, во всех словах выдели корень, составь предложение;

в) если ошибка в суффиксе, напиши еще два слова с тем же суффиксом, выдели суффикс;

г) если ошибка в окончании существительного, то выпиши это слово вместе с тем словом, к которому оно относится, укажи вопрос, падеж, склонение, окончание, составь предложение с существительным в этом падеже;

д) если ошибка в окончании прилагательного, то выпиши прилагательное вместе с существительным, к которому оно относится. По существительному определи род, падеж прилагательного, выдели его окончание, составь предложение с прилагательным в том же падеже;

е) если ошибка в окончании глагола, напиши неопределенную форму глагола, укажи спряжение время, лицо, число глагола, составь предложение с этим глаголом.

Большое значение имеют составленные вместе с учащимися алгоритмы

работы над правилом. (Этапы работы над алгоритмом описаны выше)
Рассмотрим работу над алгоритмом «Разделительный твердый знак (ъ)».
Урок 67 «Учимся писать разделительный твердый знак (ъ)» (Савинова, 2011, 45).

Учитель: Упражнение №1. Устно дополни каждое предложение недостающим словом и сделай транскрипцию этих слов.

1. За обедом я сел к столу и быстро все ...

2. Дорогу ремонтировали, и нам пришлось поехать в

Сравни звуковую и буквенную запись слов.

[сй'эл]-съел; [абй'эст]-объезд

Чтобы сформулировать правило, посмотри внимательно на ряд слов:

[аб 'й 'ас 'н 'эн 'ий 'э] – объяснение; [в 'й 'эст] – въезд

[падй 'ом] – подъем; [прай 'эст] – проезд; [пр 'ий'ом] – прием

Выдели ту часть слова, после которой стоит разделительный твердый знак. Подчеркни предшествующие и следующие за ъ буквы.

А теперь прочитай правило.

Разделительный твердый знак (ъ) пишется после приставок, которые оканчиваются на согласный, перед буквами е, ё, ю, я: *съел, объяснение, предъюбилейный.*

Учимся применять правило.

Разделительный ъ пишется:

- 1) только после приставок, заканчивающихся на согласный звук;
- 2) перед корнями, начинающимися с букв е, ё, ю, я.

Возьмем слово ехал. В этом слове корень начинается с буквы е. Будем подставлять приставки. Подумай: после каких приставок перед корнем надо писать ъ?

Приставка на- оканчивается на гласный звук, значит, ъ писать не надо.

на + ехал = наехал

Приставка об- - оканчивается на согласный звук. Корень начинается на букву е, пишем ъ.

об + ехал = объехал

Приставка под- - оканчивается на согласный звук. Корень начинается на букву е, пишем ъ.

под + ехал = подъехал

Большую роль в проведении самостоятельной работы над ошибками играет подготовка дидактического материала. Он представляет собой серию карточек с текстами, предназначенными для тренировки правописания. При составлении этого материала надо стремиться отбирать тексты, насыщенные нужными орфограммами.

Во 2 -м классе для того что бы учащиеся видели орфограмму и умели применять знания на практике рекомендуется использовать карточки с грамматическими заданиями. В каждой карточке представлены три задания по основным вопросам программы по русскому языку для 2 -го класса. Это разбор слова по составу, правописание орфограмм в корне слова, разбор предложений, определение части речи.

Серия карточек №1 включает в себя такие задания:

Разобрать слова по составу; объяснить правописание орфограмм в корне слова; разобрать предложение.

На их выполнение отводится от 20 до 25 минут. Потом учащимся предлагается вторая серия карточек, где от них требуется большая самостоятельность.

Серия карточек №2 включает такие задания:

Выписать слова к данным схемам; выписать слова с заданной орфограммой; разобрать предложение.

Серия карточек №3 предлагает задания, которые предусматривают:

Подбор слов к заданным схемам; подбор слов с заданными орфограммами; составление предложений по вопросам.

Карточки выглядят следующим образом:

Карточка №1 С-1	Карточка №1 С-2	Карточка №1 С-3
1.Разбери слова по	1.Выпиши в три	1.Подбери и запиши по

<p>составу. <i>Книжка нагрузка побег</i></p> <p>2.Вставь пропущенные буквы. Объясни написание орфограмм. <i>п_щат бли_кий</i> <i>к_вер кни_ка</i> <i>сн_гири холо_</i> <i>с_довник заря_ка</i></p> <p>3.Разбери предложение, подчеркни подлежащие и сказуемое. Выпиши словосочетания. <i>Весело бегут говорливые ручейки</i></p>	<p>столбика слова к данным схемам: □□; □; ¬□.</p> <p><i>Ветер, гора, полет, земля, холод, переход, море, дождь, подъезд.</i></p> <p>2.Выпиши в три столбика слова (с безударной гласной, с проверяемой согласной, с непроизносимой согласной): <i>Конец, овраг, участник, репка, ненастный, сидит, утащили, прелестный.</i></p> <p>3.Подчеркни главные члены предложения, укажи части речи. <i>Развесила желтая осень золотые флажки.</i></p>	<p>2 слова к схемам: □□; □^□; ¬□□.</p> <p>2.Подбери и запиши по 3-4 слова в каждый столбик: слова с безударной гласной, проверяемой ударением; слова с согласной на конце, которую нужно проверить.</p> <p>3.Составь предложения по вопросам. Подчеркни главные члены предложения. <i>(Какой?) (Кто?) (Как?) (Что делал?)</i></p>
--	---	---

Карточки для слабых учащихся могут содержать подсказку в виде алгоритма, опорной схемы, образца рассуждения. В карточках для средних учащихся подсказка убирается. Сильным ученикам предлагаются карточки с творческими заданиями, предусматривающими большой объем самостоятельных мыслительных операций.

Для формирования орфографического навыка так же целесообразно использовать орфографические пятиминутки.

Орфографические пятиминутки как форма контроля на уроках

русского языка занимают немного времени, дают учителю возможность получить быструю и достаточно полную информацию о степени овладения умениями. Задания пятиминутки могут быть разнообразными: определите в каких словах есть орфограмма, а в каких ее нет; в выделенных словах обозначьте орфограмму и ту часть слова, в которой она находится; вставьте пропущенные орфограммы и подберите проверочные слова. Например, учащиеся под диктовку записывают предложение: *На полянке у тропинки пробиваются травинки.* Можно провести соревнование или игру «Аукцион»: кто больше насобирает орфограмм?

Еще одним из способов обучению тестовым заданиям с элементами самоконтроля может стать лингвистическая задача (Савинова, 2011, 45).

Лингвистическая задача – особый тип упражнения по русскому языку, выполнение которого протекает в два (или более) действия в условиях самостоятельной познавательной деятельности, включающей:

- 1) анализ внутри предметных связей языка,
- 2) рассуждение – доказательство,
- 3) вывод,
- 4) поэтапный самоконтроль,
- 5) проверку решения.

Учебный процесс, построенный на включении лингвистических задач, предполагает некоторую последовательность взаимосвязанных этапов.

1. Обучение школьников решению лингвистических задач. На первом этапе такие задачи содержат ответ и полную операционную схему познавательного умения. В этой ситуации для ребенка важен не результат (задача имеет ответ), а процесс решения этой задачи. Учитель формирует общее правило (алгоритм) решения задач подобного типа на основе анализа, сопоставления, сравнения, обобщения, доказательства, вывода, самоконтроля.

Например. *Сколько букв и звуков в слове ручки? Докажите. Опирайтесь на разбор слова по составу. Почему в этом слове мягкий знак?*

Как он называется?

Карточка 1.

Поставьте слово ручьи (ручей) в родительном, дательном, творительном и предложном падежах единственного числа. Произведите сначала фонетический разбор, а затем разбор по составу.

ручьи - ...

ручей - [руч'эй]: буква е, обозначающая [э], является беглой;

ручья - [руч'й'а]

ручью –

ручьём –

о ручье –

Если сомневаетесь, проверьте по карточке 2.

Карточка 2.

ручью -[руч'й'у] Окончание – это изменяемая часть слова;

[руч'й'ом] изменяется только [у],[ом],[э],[а].

[руч'й'э]

Произведите теперь фонетический разбор слова *ручьи*; помните, что Проверьте по карточке 3.

Карточка 3.

ручьи - [руч'й'и]

Докажите, почему в этом слове равное количество букв и звуков.

Проверьте по карточке 4.

Карточка 4.

Мягкий знак не обозначает мягкости предыдущего согласного ([ч'] – только мягкий согласный), является разделительным знаком.

Поэтому в этом слове равное количество букв и звуков. Мягкий разделительный знак сигнализирует о звуке [й'], который входит в корень слова [руч'эй] - [руч'й'и].

2. Затем детям предлагаются задачи с неполной схемой операционного умения.

Например. Придумайте план решения следующей задачи. Определите окончание:

синий лисий

синего лисьего

синему лисьему

Карточка 1.

Почему в формах слова *лисий* появляется мягкий знак? Как он называется? Одинакова ли роль буквы *е* в окончаниях *синего* и *лисьего*?

3. Предлагаются задачи без схемы операционного умения. Схему должны восстановить сами ученики.

Как показывает практика, учебный материал по орфографии усваивается лучше, прочнее детьми тогда, когда он подается не в «сухой» форме правила из учебника, а посредством занимательности, наглядности. Такие приёмы имеют успех и достигают своей цели – сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий (Фролова, 2009, 38). Таким образом, учитель, формируя навык орфографического самоконтроля, должен всегда стремиться к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать эту учебную задачу рациональным способом, контролировать себя.

2.3. Обзор учебников русского языка для начальной школы по проблеме исследования

В основе нашего исследования лежат взгляды В.В. Репкина, П.С. Жедек, М.С. Соловейчик, О.О. Харченко и др. на формирование орфографической грамотности учащихся первой ступени обучения.

В основе орфографической грамотности младших школьников лежит освоение орфографических действий. М.С. Соловейчик, О.О. Харченко считают, что орфографическое действие имеет место тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознаёт наличие орфографической проблемы в слове .

По мнению П.С. Жедек, орфографическое действие состоит из двух

ступеней:

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

М.Р. Львов в структуре орфографического действия выделяет следующие составляющие:

- найти орфограмму;
- определить её тип;
- наметить способ решения задачи в зависимости от типа орфограммы;
- определить последовательность «шагов» решения задачи;
- выполнить намеченную последовательность действий;
- написать слово в соответствии с решением орфографической задачи .

Таким образом, решая орфографическую задачу, учащийся совершает определенную последовательность действий. Так или иначе любое орфографическое действие начинается с того, что учащийся видит орфограмму в слове и осознает, какие действия ему необходимо совершить, чтобы решить поставленную орфографическую задачу.

Рассмотрим учебно-методический комплекс «Школа 2100». Она подразумевает овладение письменной речью, культурой письменного общения (естественно, в одном ряду с развитием умений чтения, говорения и слушания). В следствие этого в ряду ведущих разделов, изучаемых в каждом классе, есть разделы «Предложение» и «Текст», «Развитие речи». Основная работы по русскому языку в курсе начальной школы выражается в следующем:

– количественное и качественное обогащение словаря учащихся в ходе подбора групп однокоренных слов, тематических групп слов, синонимических рядов и так далее, а также в ходе работы со словарными статьями из толкового словаря, словаря синонимов;

– развитие связной и письменной речи. Внедрение свободных диктантов, изложений и сочинений (в том числе по сюжетным картинкам) в

качестве упражнений для развития связной речи и одновременно в качестве неспециальных орфографических и пунктуационных упражнений.

В связи с проблемой нашего исследования обращаем внимание на увеличение объема изучаемого материала по орфографии. Таким образом, курс русского языка по данной программе направлен на значимость всех единиц языка для успешного обобщения необходимых знаний о них и для становления языковых, грамматических и орфографических умений и навыков, важных для успешного общения.

Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина впервые в отечественном образовании создали непрерывный курс русского языка для дошкольников, учеников начальной, основной и старшей школы. Авторы считают важным изучать предмет «Русский язык» именно для того, чтобы верно и умело пользоваться речью во всевозможных жизненных ситуациях, что считается неотъемлемой составляющей функциональной грамотности. Данное умение, по их мнению, складывается при помощи 1-й группы линий развития для овладения грамотой (навыками и умениями чтения и письма), включая умения, обозначаемые как «функциональная грамотность»; навыками и умениями разных видов устной и письменной речи (Фролова, 2009, 38).

Для орфографически грамотного оформления своей письменной речи, т.е. для письма в соответствии с изученными правилами, авторы УМК предлагают 3-ю линию развития.

Значимость умения правильного использования письменной речи трудно переоценить. Оно необходимо, прежде всего, чтобы понимать других и быть понятым ими.

Оформлять письменную речь в соответствии с правилами орфографии необходимо уметь каждому. Вряд ли люди могут адекватно понимать друг друга, если не будут следовать единым орфографическим правилам и нормам. Так, например, мы не сможем понять, где друг назначил вам встречу, если в записке сказано: *у магазина «оптека»*.

В УМК «Школа 2100» представлено множество упражнений именно по

орфографии. Они хорошо известны и традиционно используются учителями на уроках. Авторы не ставили целью изобрести новые, но использовали систему сгруппированных по умениям орфографических упражнений, опирающуюся на классификацию проф. М.Т. Баранова. Это упражнения, направленные на развитие следующих умений: а) видеть орфограммы в словах и между словами; б) правильно писать слова с изученными орфограммами; в) графически объяснять выбор написания; г) находить и исправлять орфографические ошибки. В соответствии с этой классификацией в учебниках выстроена система специальных (непосредственно направленных на развитие названных умений) и неспециальных (речевых) упражнений по орфографии.

Здесь следует особо подчеркнуть очень важную мысль: даже грамотная системная работа по орфографии не принесет ощутимых результатов, если не развивать у учащихся чувство языка и прежде всего внимания к составу слова и словообразованию, к структуре и смыслу предложения.

Обратим внимание на образовательную программу «Начальная школа XXI века». В основе построения курса положен линейный принцип обучения. Материал структурирован по блокам. Орфография в данном УМК представлена отдельным блоком «Правописание», где формируются навыки грамотного письма. Это способствует целенаправленной работе именно над орфографической грамотностью, что так необходимо на начальной ступени образования.

При этом в образовательной практике педагоги сталкиваются с тем, что в ходе урока учащимися совместно открывается способ проверки орфограммы – эта работа не вызывает никаких затруднений. Основные трудности проявляются на этапе применения способа, в ходе решения частных-практических задач.

Проводимые по итогу обучения в начальной школе областные контрольные работы проверяют орфографические умения на базовом уровне

сложности. Но, к сожалению, результаты проведенных контрольных работ в 2014 году показывают, что только 84,30 % справляются с заданиями, остальные 15,70 % не могут справиться с заданиями основного уровня. Около 40 % не могут подобрать однокоренные слова и проверочные слова к словам с проверяемыми орфограммами в корне.

Проведенный нами анализ образовательной практики на основе диагностического теста на умение проверять безударный гласный в корне слова, позволяет выделить следующие группы проблем:

- неправильная постановка ударения в слове;
- нет орфографической зоркости, то есть школьники не видят ошибкоопасное место в слове;
- подбор однокоренных слов;
- выбор родственных слов.

Все вышеперечисленное позволяет говорить о том, что в основе проблемы формирования орфографического действия лежат трудности освоения алгоритма действий в ходе решения орфографических задач на проверку безударных гласных.

Подобного рода проблема, на наш взгляд, может быть решена через особым образом организованные уроки работы над ошибками.

Наша работа заключается в том, чтобы описать, как методически должен строиться такой урок, то есть понять его структуру.

При организации таких уроков важно, чтобы орфографическое действие было открыто учащимися как алгоритм, состоящий из отдельных действий (операций), последовательность которых позволяет им решить поставленную орфографическую задачу. Например, орфографическое действие «проверка безударной гласной в корне слова» включает в себя следующие операции:

1. Обнаружение слабой позиции (гласная без ударения);
2. Подбор однокоренных, родственных слов;
3. Постановка слабой позиции в сильную;

4. Вставка пропущенной буквы.

При дальнейшей работе необходимо, чтобы учащиеся обнаружили собственные границы освоения каждой операции. Определение границ знания-незнания возможно через безотметочную систему оценивания с помощью шкал, где каждая шкала имеет название отдельного действия. При проверке безударной гласной шкалы будут следующие: умение ставить ударение, умение выделять корень слова, умение подбирать однокоренные слова, умение поставить гласный в сильную позицию. Необходимо, чтобы каждый учащийся сам проанализировал свои умения, выявил свои трудности и понял, над чем ему еще предстоит работать (Соловейчик, 2013, 344).

Определение трудностей позволяет нам увидеть, какие действия необходимо еще тренировать. Следующим шагом при работе над ошибками – это построение индивидуальных тренировочных маршрутов учащихся на основе выявленных трудностей. На этом этапе учащийся определяет последовательность тренировки проблемных действий, то есть намечает план своей индивидуальной тренировочной работы. И далее осуществляет непосредственную тренировку.

Средством для тренировки являются специально разработанные карточки с заданиями. Карточки разделяются как по умениям, так и по уровням сложности. Учащийся сам выбирает карточки для своей тренировки, решает их и затем проверяет их, обращаясь к учителю или же сверяя свои ответы с правильными.

Приведем пример заданий, предложенных учащимся на тему «Проверка безударных гласных в корне слова».

Примеры заданий на постановку ударения:

Поставь ударение в словах.

Петух, кукуруза, лягушка, шнурок, курица, гуси, клубника, бусы.

Доктор, молоко, ворона, компот, солнышко, животные, голос, звонок.

Задание повышенного уровня сложности.

Километр, бабочка, замок, водичка, мостовой, звонит.

Примеры заданий на выделение корня слова:

Выдели корень в словах, подчеркни однокоренные слова.

Домашний, дом, домино, домовой.

Рот, ротик, воротник, ротище, ворота.

Вода, водитель, водный, водичка.

Прочитай слова, найди и выдели в них корень. Найди лишнее слово.

Луна, луноход, лунный, прилуниться, лунка, лунатики.

Слеза, слезать, слезливый, прослезиться.

Задание повышенной сложности.

Подбери и запиши однокоренные слова с корнем *-звон-*.

Примеры заданий на подбор родственных слов:

Подбери к данным словам однокоренные слова в таком порядке: имя существительное, глагол, имя прилагательное.

Холод – _____

Боль – _____

Сад – _____

Подбери к слову *чёрный* четыре однокоренных слова, которые часто употребляются в речи.

Задание повышенного уровня сложности. Данное задание предполагает отличия однокоренных слов от разных форм слов.

Выделите корень. В каждом ряду найдите лишнее слово.

Куст, кустик, кусты.

Море, моряки, моряк.

Зимний, зима, зимняя.

Морозы, мороз, заморозки.

Почему эти слова лишние? _____

Примеры заданий на умение подбирать однокоренное проверочное слово:

Поставь в словах ударение, найди проверочное слова *гр_бной*.

Грибы, грибок, гриб, гребень, грибные.

Подчеркните проверочные к слову *л_вить* (мяч).

Уловка, ловкий, сплав, ловушка, лавина.

Задание повышенного уровня сложности.

Найди проверочное к слову *л_сник*.

Лес, лесной, лисий, леска, лесничий.

После выполнения тренировочной работы, учащийся может выполнить контрольную карточку. При этом он сам должен осознавать, что он завершил свою тренировку и перейти к контрольной карточке.

Контрольная карточка может включать в себя задания на разные умения.

Учитель на таком уроке занимает позицию консультанта. Учащиеся, выполняя тренировку, могут обратиться к нему за помощью.

Таким образом, урок работы над ошибками имеет несколько этапов:

-закрепление алгоритма действий, лежащих в основе орфографического действий;

-обнаружение учащимися собственных границ освоения каждой операции;

-построение индивидуальных траекторий тренировки;

-осуществление тренировочной работы по карточкам с заданиями.

Урок, построенный таким образом, не только помогает учащимся осваивать способы действия на уровне их алгоритма, он позволяет формировать у них регулятивные действия, что является одной из задач, которую современный ФГОС ставит перед педагогом. На таких уроках дети осуществляют действия целеполагания, планирования, контроля и оценки. Работая в режиме тренировки, учащиеся сами обнаруживают свои трудности и строят индивидуальные траектории тренировки, тем самым они становятся субъектами своей учебной деятельности (Соловейчик, 2013, 238).

Выводы по второй главе

1. Повышение эффективности усвоения слов с традиционным написанием связано с изменением характера их запоминания.

2. Учащиеся легко будут ориентироваться в нахождении проверочных слов, только изучив все способы проверки. Особое внимание нужно уделять значению слова. Необходимо формировать у детей привычку задумываться над каждым словом, над его значением, что повысит их грамотность.

3. Для того чтобы облегчить учащимся работу, целесообразно ознакомить их с «памяткой самостоятельной работы над ошибками». В этой памятке должно быть указание, какие операции и в какой последовательности необходимо произвести, чтобы объяснить орфограмму.

4. Учитель, формируя навык орфографического самоконтроля, должен всегда стремиться к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать ее рациональным способом, контролировать себя.

5. Учебный материал по орфографии усваивается лучше, прочнее детьми, когда он подается не в «сухой» форме правила из учебника, а посредством занимательности, наглядности. Такие приёмы имеют успех и достигают своей цели – сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

6. В основе проблемы формирования орфографического действия лежат трудности освоения алгоритма действий в ходе решения орфографических задач на проверку безударных гласных.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАДАНИЙ ТЕСТОВОГО ХАРАКТЕРА

3.1 Диагностика начального уровня орфографической грамотности младших школьников

Экспериментально-практическая работа по проверке теоретически выделенных методов и приёмов, направленных на формирование навыков орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка проводилась во 2 «А» и во 2 «Б» классах МОУ СОШ №4 г. Алексеевка Белгородской области. В эксперименте участвовало 30 человек - по 15 учащихся в каждом классе. Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап; проводилась в период с 24 ноября 2015 по май 2016 года. В качестве контрольного был выбран 2 «А» класс. В качестве экспериментального — 2 «Б» класс. Оба класса занимались по образовательной системе «Начальная школа XXI века».

С целью проверки гипотезы, выдвинутой в нашей работе: решение тестовых заданий на уроках русского языка будет способствовать формированию орфографического самоконтроля у младших школьников, если учителя начальных классов:

- диагностируют уровень орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка;
- применяют методы, приемы способствующие формированию навыков орфографического самоконтроля у младших школьников;
- используют различные тестовые задания;

Была проведена следующая экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов:

Констатирующий этап (с 1 сентября 2015 года по 4 ноября 2015 года).

Формирующий этап (с 11 ноября 2015 год по 24 марта 2016 года).

Контрольный этап (с 4 апреля 2016 года по 30 мая 2016 года).

Констатирующий этап включал:

- анкетирование учителей начальных классов, с целью выяснения их компетентности в вопросах формирования орфографического самоконтроля младших школьников;

- проведение теста, с целью выявления первоначального уровня сформированности орфографической грамотности у детей экспериментальной и контрольной группы.

Для получения исходных данных было организовано анкетирование учителей (**ПРИЛОЖЕНИЕ 1**), в котором принимали участие учителя начальных классов, 7 человек. В ходе анкетирования выяснилось:

- как учителя относятся к проблеме формирования орфографического самоконтроля в начальной школе и как оценивают уровень ее сформированности у своих учащихся;

- диагностируют ли уровень орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка;

- какие методы и приемы работы над формированием орфографического самоконтроля используют;

- используют ли различные тестовые задания для формирования навыка орфографического самоконтроля (Львов, 2012, 67).

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

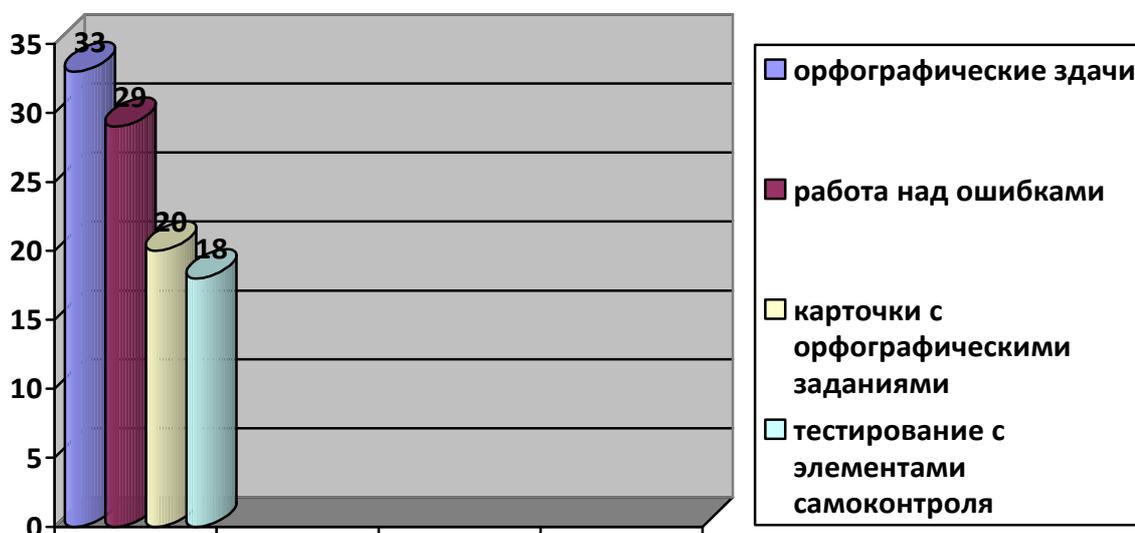
- все опрошенные учителя считают, что проблема формирования орфографического самоконтроля очень актуальна в наше время, но большинство из них, 75% учителей, оценивают уровень орфографического самоконтроля у своих учеников не достаточно сформированным. Наиболее значимыми причинами низкой сформированности орфографического самоконтроля учителя считают: не знание правил, неумение видеть орфограмму в слове, слабую сформированность навыков самопроверки, невнимательность учеников (Рождественский, 2010, 318).

Работая над формированием орфографического самоконтроля, только 24% учителей применяют упражнение – подчеркивание орфограмм в тексте (оно должно быть самостоятельным). Упражнения и дидактические игры для формирования орфографического самоконтроля используют – 19% учителей, предупредительный диктант – 10%, письмо с комментарием – 7%.

Анализ результатов, полученных в ходе анкетирования, показал, что все опрошенные учителя знают все существующие в педагогике методы диагностирования орфографии. Из них наиболее эффективным методом считают:

- орфографические задачи - 33% опрошенных учителей;
- работа над ошибками - 29%
- карточки с орфографическими заданиями - 20%;
- тестирование с элементами самоконтроля - 18%.

Диаграмма 3.1. Методы диагностики орфографии



Решение орфографических задач обеспечивает наивысшую осознанность в работе по орфографии по сравнению с другими способами ее усвоения. Как и всякая задача, орфографическая задача содержит данные условия, решения и вопросы (то, что нужно знать). Решение орфографических задач – это один из эффективных путей обучения орфографии, который вводится в орфографию и приносит реальные

результаты.

Что касается причин, по которым редко используется такой метод самоконтроля как тестирование с элементами самоконтроля, то их можно сгруппировать следующим образом:

- организация самоконтроля учащихся используется редко, т.к. организация поиска и учета самим учеником своих ошибок требует много времени, которого и так не хватает в учебном процессе, поэтому приходится ограничиваться простой работой над ошибками;

- тестирование многие учителя считают эффективным способом диагностирования орфографической грамотности. Многие учителя используют тесты, лишь для проведения итогового контроля.

Таким образом, анализ результатов анкетирования показал, что проблему формирования орфографического самоконтроля учителя считают актуальной: используют различные приемы и методы ее повышения в своей работе. Орфографическому самоконтролю, как одному из направлений в работе над орфографической грамотностью, по данным анкетирования, уделяется недостаточно внимания. В педагогической практике учителя чаще применяют традиционные методы формирования орфографического самоконтроля, хотя не все считают их достаточно эффективными. Основной причиной этого являются проверенность, надежность, и доступность материала, необходимого для проверки. А недостаток времени в учебном процессе обуславливают слабое использование наиболее эффективных методов для формирования орфографического самоконтроля (Моисеева, 2010, 165).

Вторым направлением нашей экспериментальной работы на констатирующем этапе было проведение теста, направленного на определение уровня сформированности орфографической грамотности учащихся контрольного и экспериментального классов на начало экспериментально-практической работы.

Для того чтобы узнать, как ученики усвоили правила, знают ли они те

или иные орфограммы был проведен предварительный тест (ПРИЛОЖЕНИЕ 2).

1. Зачеркни неверную букву. (Цель: проверить умение правописания звонких и глухих согласных).

2. Если в слове *Ь* обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке слева знак «+»; если мягкий знак разделительный, то знак « – ». (Цель: проверить умение правильно писать слова с *Ь* и разделительным *Ь*).

3. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы. (Цель: проверить умение правописания *жи – ши, ча – ща, чу – шу*).

4. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово. (Цель: проверить умение правописания слов с безударной гласной и умение подбирать проверочное слово).

5. Если слово пишется с заглавной буквы, поставьте знак «+». (Цель: проверить знание, какие слова пишутся с заглавной буквы).

6. Рядом с предлогом поставьте знак «+». (Цель: проверить написание слов с предлогом).

7. Впиши по порядку в пустые клетки, пропущенные в словах буквы. (Цель проверить умение писать словарные слова).

Эти задания оцениваются по трех бальной шкале.

3 балла – правильно выполнено задание;

2 балла – допущена одна ошибка;

1 балл – допущено две ошибки»

0 баллов – не приступил к выполнению задания, задание не выполнено, три ошибки.

На основе анализа результатов работ детей, было выявлено три уровня орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню сформированности орфографической грамотности, относятся дети, которые не допустили ни одной ошибки, допустили одну ошибку. Средний уровень предусматривает наличие не более трех ошибок в тексте, низкий уровень предусматривает наличие 5 и более ошибок.

После проведения теста в контрольном и экспериментальном классах нами были получены следующие результаты:

В экспериментальном классе (2 «А») высокий уровень у 3 человек (20%), средний уровень у 7 человек (53%) и низкий уровень у 5 человек (27%). Оценивая уровни орфографической грамотности экспериментального класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем является средний, представленный более чем половиной класса – 53%, на втором месте низкий зафиксированный у 27%, на последнем уровне высокий, отмеченный у 20% (Рождественский, 2010, 140).

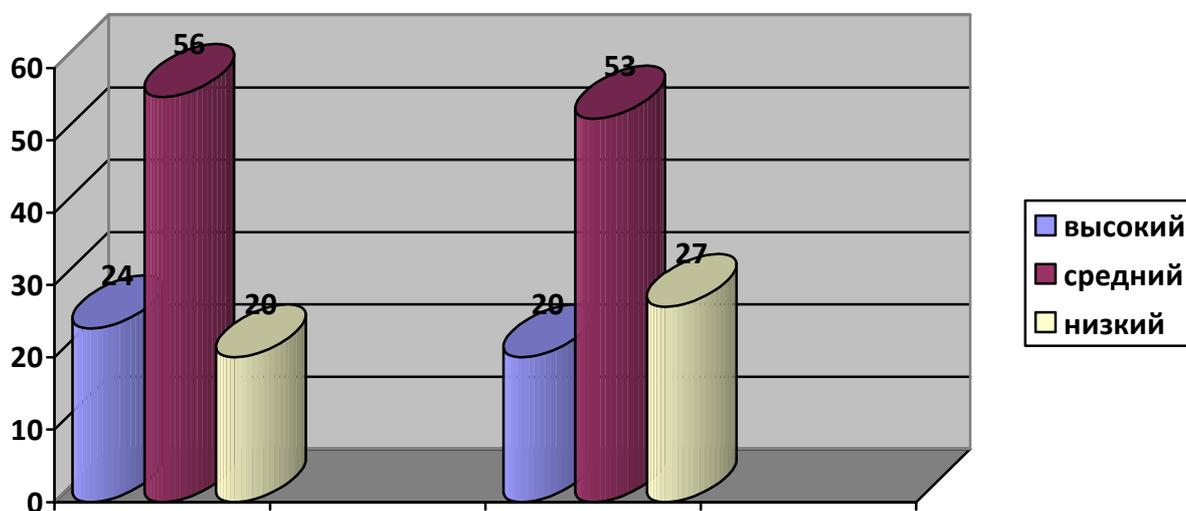
В контрольном классе (2 «Б») высокий уровень у 4 человек (24%), средний уровень у 8 человек (56%) и низкий уровень у 3 человек (20%). Оценивая показатели орфографической грамотности контрольного класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем орфографической грамотности, является средний уровень, представленный (56%). На втором месте – высокий уровень 24%, низкий уровень отмечен у 20%.

Обобщенные данные по результатам проведенного теста, направленного на выявление уровня сформированности орфографической грамотности младших школьников представлены в таблице 3.1 и диаграмме 3.2.

Таблица 3.1. Результаты уровня сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало экспериментально-практической работы

Уровни сформированности орфографической грамотности	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
Высокий	4	24	3	20
Средний	8	56	7	53
Низкий		20	5	27

Диаграмма 3.2. Результаты уровня сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало экспериментально-практической работы



Исследование уровня орфографической грамотности показало, что уровень орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса примерно одинаков и не очень высок.

Делая качественный анализ написания теста учениками экспериментального и контрольного классов, можно отметить, что наибольшее количество ошибок было допущено учениками при написании безударных гласных в корне слова (*лесок, земля, вода, трава, грачи*), при написании звонких и глухих согласного в слове (*мышка, плитка, ножка, загадка, сказка*) (Захаров, 2013, 25).

Также были допущены ошибки в определении слов с *Ь* обозначающим мягкость и *Ь* разделительный (*ель, деревья, вьюга, осень, листья*). Многие ученики затруднялись в написании словарных слов (*береза, завод, машина, воробей, одежда*). Есть учащиеся которые допустили ошибку в написании слов с *жи – ши, ча – ща, чу – щу* (*чужи, вершина, чужой, чайник, щуриться, щавель*).

Таким образом, на основе полученных результатов мы делаем вывод, что возможной причиной этого может быть не знание правил, а также не сформированный навык орфографического самоконтроля. Для повышения

уровня орфографической грамотности нами было проведено экспериментальное обучение на основе включения в уроки различных тестовых заданий и упражнений с элементами самоконтроля и коррекционной работы основанной на них. Описание этой части работы представлено в следующем параграфе.

3.2. Методика и организация работы по формированию орфографической грамотности на основе использования тестовых заданий

На формирующем этапе была поставлена задача: «С чего следует начать работу по формированию орфографической зоркости, так необходимой для достижения грамотного письма?»

Прежде всего, необходимо научить детей слышать звуки, определять их количество в слогах, а затем в словах, различать гласные и согласные, ударные и безударные; надо научить видеть и узнавать орфограммы в слове: приучить к самоконтролю.

В связи с этим был разработан комплекс заданий, направленных на развитие навыка орфографического самоконтроля. Тестовые задания с элементами самоконтроля проводились на разных этапах урока: на этапе проверки домашней работы, на этапе закрепления материала (Лаптева, 2014, 182).

Тестовые задания отбирались нами с учетом следующих условий:

- соответствие программным требованиям формирования орфографической грамотности у учащихся;
- учет возрастных особенностей детей;
- соблюдение требований при подборе тестовых заданий с элементами самоконтроля.

Программой образовательной системы «Начальная школа XXI века» (автор С.В. Иванов) по русскому языку во втором классе предусматривается изучение таких орфографических тем:

Правописание проверяемых согласных в корне слова.

Безударные гласные в корне слова.

Непроизносимые согласные в корне слова.

Разделительный Ъ и Ь знак.

Исходя из этих тем, к концу второго класса учащиеся должны знать правила правописания слов с изученными орфограммами.

Должны уметь применять правила правописания (Селезнева, 2012, 81):

- гласных после шипящих (*жи-ши, ча-ща, чу-щу*)
- заглавной буквы в изученных словах;
- безударных проверяемых гласных в корнях;
- звонких и глухих согласных в корне;
- словарных слов, определенных программой;
- правильно писать слова с *Ь* и разделительным *Ъ*;

В соответствии с этим в уроки русского языка включались задания и упражнения, направленные на формирование орфографического самоконтроля.

Одним из приемов, способствующих стремлению учащихся к самоконтролю мы выбрали прием поиска орфограмм в «чистом» тексте. Карточка состоит из текста, в котором следует выделить слова с заданной орфограммой и ключа. Карточка-ключ - это карточка без текста. Но с вырезанными окошками на местах, соответствующих словам с орфограммами. Они-то и обнаруживаются при наложении ключа на текст.

Предлагаемые карточки позволяют:

- развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами;
- самостоятельно проверить результат работы;
- видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия;
- если же ребенок не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность «подглядеть» их. На короткое время приложив

проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки -самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся детей. Для детей, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки.

Специально ставилась задача отбора текстов для карточек. Принципы подбора следующие:

- Мнемонический характер текста. Это значит, что материал не только напрямую, но и на подсознательном уровне способствовал усвоению орфограмм. Он может быть насыщен родственными словами, может быть словами-антонимами или словами из одного семантического поля (например, для правописания гласного в названиях птиц «воробьи, вороны, сороки, соловьи», текст о том, как эти птицы покупали очки и теперь они «в очках» - О-О).

- Тексты должны быть привлекательны по содержанию. Это могут быть тексты юмористического плана, «истории» о правописании, тематика, интересная детям данного возраста (о животных, космосе и др.).

Такое разнообразие в выборе карточек с заданиями необходимо для создания условия включения в работу как можно большего числа детей с самыми разными способами реагирования на учебный материал **(ПРИЛОЖЕНИЕ 3)**.

Саморедактирование – это способ самоконтроля, который позволяет предупреждать ошибки с целью перевода устной речи в письменную. Перед нами стояла важная задача: развить у учащихся умение контролировать, прежде всего, самого себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки, пути их устранения, определять границу своего «знания – незнания».

Для контроля над правописанием, поиска ошибкоопасных мест, совместно с учащимися был разработан алгоритм нахождения и квалификации орфографических ошибок **(ПРИЛОЖЕНИЕ 4)**.

Прием какографии, т.е. неверного написания. Сущность использования данного приёма заключалась в следующем: учащимся давались упражнения

(на уровне слова, предложения, текста), в которых заведомо были допущены ошибки (**ПРИЛОЖЕНИЕ 5**). Перед тем, как данный приём начали применять на уроках русского языка, учитель вместе с учащимися разграничил понятия «описка» и детям объяснили, что допущенные в книгах, журналах, газетах пропуски, замены и перестановки букв называются опечатками, их исправляют корректоры. По аналогии (*печатать - опечатка, писать - описка*) ребята сами вывели понятие «описка» - это ошибки, сделанные в тетради из-за невнимательности. В свою очередь ошибки возникают из-за того, что ученик не знает правило или вовремя не проверил орфограмму. Таким образом, учащимся стало понятно, что проверка должна состоять из двух шагов. Первый шаг - контроль написанного с точки зрения наличия описок, второй - с точки зрения наличия ошибок.

Используя приём какографии, мы учитывали следующие требования:

- упражнения исключали малознакомую детям лексику;
- упражнения не должны быть большого объёма;
- не следует предлагать много заданий подобного рода (Разумовская, 2012, 161).

Кроме того, мы соблюдали методическую постепенность, которая заключалась в том, что вначале предлагались ошибки на одно правило, а затем на несколько правил. Также первоначально предлагались слова, затем предложения и, наконец, тексты.

Задания с выборочным ответом – новый для учащихся вид работы, который тоже поможет им практически усвоить правописание безударных гласных в корне. Смысл его применительно к указанной орфограмме в следующем. Учащимся предлагается несколько слов (например, *с пропущенными буквами в корне*).

Следует указать, какие буквы надо вставлять, чтобы слово было написано правильно; выделить корень; проверить выделенную безударную гласную в корне и т.д. К заданиям предлагаются 3-4 ответа, из которых правильным является только один. Требуется: вставить пропущенные буквы

сначала мысленно (в уме); объяснить, почему в данном слове надо вставить ту, а не иную букву; выбрать правильный ответ и обосновать свой выбор (отсюда и его название – «выборочный ответ») (**ПРИЛОЖЕНИЕ 6**).

В своей работе для формирования орфографического самоконтроля мы использовали перфокарты. Работа с перфокартами развивает орфографическую зоркость, воспитывает внимание, развивает наблюдательность, умение анализировать, самостоятельно разбираться в поставленных целях. И, главное, дает возможность осуществлять на уроке обратную связь, т.к. позволяет учащимся увидеть результаты своего труда не через несколько дней после его проведения как это чаще всего бывает на практике, а на данном же уроке (**ПРИЛОЖЕНИЕ 7**).

Учитывая возраст учеников, можно с уверенностью говорить о том, что метод познавательной игры будет являться мотивационным средством. Исходя из этих соображений, мы для достижения поставленной цели использовали игровые задания.

Игры составлялись с учетом направленности на выполнение действия самоконтроля. Время для игр отводилось не на определенном этапе урока, а в зависимости от поведения детей. Т.е мы проводили подобные игры видя, что у учащихся упадок сил или отсутствие интереса (**ПРИЛОЖЕНИЕ 8**).

В качестве дидактического материала можно использовать загадки, пословицы, поговорки. Вызывает интерес как сам процесс отгадывания загадок, так и результат этого сообразного интеллектуального состязания. Загадки расширяют кругозор детей, знакомят их с окружающим миром, явлениями природы, через межпредметные связи развивают и обогащают речь.

Также они «имеют неопределимое значение в формировании интеллектуальных компонентов способности к творчеству: логического мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), элементов эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, ассоциативность, гибкость, критичность мышления)» (Одегова, 2009, 63).

Загадка по словам К.Д. Ушинского, «доставляет уму ребенка полезное упражнение». По мнению современных педагогов, «процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умственные силы ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к четкой логике, к рассуждению и доказательству».

Отгадывание загадок можно рассматривать как процесс творческий, а саму загадку - как творческую задачу. Загадки используются те, в отгадках которых есть нужная нам орфограмм.

На уроках предлагались разнообразные задания: списать загадки с доски (под безударной гласной красный огонек); вставить пропущенную букву; подобрать родственное слово; подчеркнуть в тексте проверяемую безударную гласную; выписать слова с проверяемой безударной гласной, обозначить в них орфограмму, т.е. подчеркнуть гласную одной чертой, поставить знак ударения, рядом написать проверочное слово, поставить в нем знак ударения, подчеркнуть ударную гласную двумя чертами, и в том, и в другом слове выделить корень. Такие задания отрабатывают умения видеть орфограмму, решать орфографическую задачу (**ПРИЛОЖЕНИЕ 9**).

Следующее умение, которым должен обладать ребенок для формирования самоконтроля – это умение составлять план действий, т.е. алгоритм решения для поставленного задания. Умение пользоваться алгоритмами - памятками. Они помогают учащимся развить навык самопроверки, например:

Проверь!

- 1. Не пропустил ли ты букву?*
- 2. Правильно ли ты написал безударные гласные, парные согласные, непроверяемые согласные?*
- 3. Не уверен - спроси у учителя!*

Памятка, которая помогает детям правильно написать слова в предложении:

- 1. С какой буквы пишу слово?*
- 2. Есть ли в слове приставка? Как приставки пишутся со словами?*
- 3. Есть ли в слове другие орфограммы? Какие? Назови.*

Одним из методов, способствующих стремлению учащихся к самопроверке, мы выбрали метод взаимопроверки. Проверая работу своего соседа по парте или другого одноклассника, ребёнок чувствует определённую ответственность, выполняя проверку с большим вниманием. Учащиеся всегда стремятся быть похожими на взрослых (страсть к взрослению по Ш.А. Амонашвили), быть субъектами учебной деятельности, поэтому взаимопроверка мотивирует ребёнка на контроль высокого уровня. А при формировании действия самоконтроля «необходимо идти от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями».

На уроках русского языка учащимся часто даётся время на самостоятельное выполнение задания. После этого, мы предлагали ребятам поменяться тетрадями с соседом по парте (или другим из одноклассников) и проверить работу товарища. Вначале, перед взаимопроверкой, учитель психологически настраивала ребят на качественную проверку, затем, когда использование данного метода стало регулярным, настрой не производился.

Важным моментом являлось то, что работы друг друга ученики проверяли ручкой зелёного цвета. После взаимопроверки тетради проверяла учитель, используя традиционно красный цвет. Получив тетради после контроля учителя, проверяющий смотрел, совпадают ли результаты его проверки с результатами проверки учителя. Несовпадение наводило на мысль, что в следующий раз стоит быть более внимательным.

Каким образом проведение описанной методики отразилось на уровне сформированности у младших школьников орфографического самоконтроля, показали результаты контрольного этапа эксперимента (Моисеева, 2010, 240). Таким образом, на формирующем этапе эксперимента для формирования навыков орфографического самоконтроля мы использовали следующие методы и приемы: метод взаимоконтроля, метод познавательной

игры, прием какографии, прием поиска орфограмм в «чистом» тексте, прием использования алгоритмов-памяток, саморедактирование, карточки с выборочным ответом, перфокарты.

3.3. Динамика формирования орфографической грамотности младших школьников и анализ полученных результатов

Цель данного этапа: определить эффективность формирующего этапа опытно — экспериментальной работы.

На этом этапе экспериментально-практической работы решались следующие задачи:

1. Выявить уровень сформированности орфографического самоконтроля учащихся контрольного и экспериментального классов на конец экспериментально-практической работы.

2. Сравнить уровни орфографического самоконтроля контрольного и экспериментального классов на разных этапах экспериментально-практической работы.

3. Сделать вывод об эффективности использования тестовых заданий на уроках русского языка для формирования орфографического самоконтроля.

Для решения этих задач был предложен тест, соответствующий требованиям к проведению контроля по русскому языку с детьми данного возраста.

Тест проводился в контрольном и экспериментальном классах, с тем же количеством детей, что и на формирующем этапе.

Проанализировав работы детей, было выделено три уровня сформированности орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню сформированности орфографической грамотности, относятся дети, которые не допустили ни одной ошибки, допустили одну ошибку. Средний уровень предусматривает наличие более четырех ошибок, низкий уровень предусматривает наличие 5 и более ошибок (Кустарева, 2013,

73).

Тест включает следующие изученные орфограммы:

1. Зачеркни неверную букву. (Цель: проверить умение правописания звонких и глухих согласных).

2. Если в слове Ъ знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке слева знак «+»; если мягкий знак разделительный, то знак « – ». (Цель: проверить умение правильно писать слова с Ъ знаком и разделительным Ъ)

3. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы. (Цель: проверить умение правописания жи – ши, ча – ща, чу – шу).

4. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово. (Цель: проверить умение правописания слов с безударной гласной и умение подбирать проверочное слово).

5. Если слово пишется с заглавной буквы, поставьте знак «+». (Цель: проверить знание, какие слова пишутся с заглавной буквы).

6. Рядом с предлогом поставьте знак «+». (Цель: проверить написание слов с предлогом).

7. Впиши по порядку в пустые клетки, пропущенные в словах буквы. (Цель проверить умение писать словарные слова) **(ПРИЛОЖЕНИЕ 10)**.

На основании оценок за написание теста учениками экспериментального класса (2 «А»), зафиксированы следующие показатели: высокий уровень показали 6 человек (40 %); средний уровень у 8 человек (56 %); низкий уровень у 1 человека (4 %).

В контрольном классе нами получены следующие результаты: высокий уровень показали 4 ученика (24 %); средний уровень зафиксирован у 9 человек (58%) и низкий уровень у 2 человек (14 %).

Таким образом, после повторного теста в конце экспериментально-практической работы показатели уровней сформированности орфографической грамотности в экспериментальном классе значительно повысился, а в контрольном повысился, но не значительно.

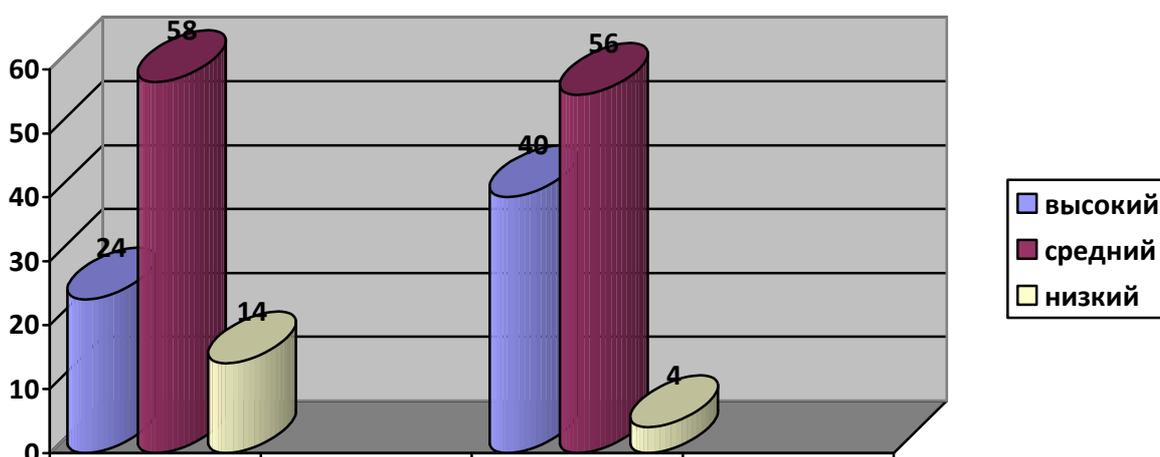
Изменения уровня сформированности орфографической грамотности,

произошедшие в течение экспериментально-практической работы, в контрольном и экспериментальном классах, наглядно представлены в таблице 3.2. и диаграмме 3.3.

Таблица 3.2. *Результаты уровня сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на конец экспериментально-практической работы*

Уровни сформированности орфографической грамотности	Контрольный класс		Экспериментальный класс	
	Количество учащихся	%	Количество учащихся	%
Высокий	4	24	6	40
Средний	9	58	8	56
Низкий	2	14	1	4

Диаграмма 3.3. *Результаты уровня сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на конец экспериментально-практической работы*



Из диаграммы 3.3. видно, что уровень орфографической грамотности экспериментального класса значительно повысился. Так процент учащихся имеющих высокий уровень орфографической грамотности повысился на 20% и составил 40%, учащихся со средним уровнем орфографической

грамотности повысился на 3% и составил 56%, снизился процент учащихся с низким уровнем орфографической грамотности и составил 4%.

Делая качественный анализ написания теста учениками экспериментального и контрольного классов, можно отметить, что наибольшее количество ошибок было допущено учениками при написании так же бездарных гласных в корне слова, при написании звонкого согласного на конце слова. Многие ученики затруднялись в написании непроизносимого согласного в корне слова. Но можно сказать, что количество ошибок при написании теста в экспериментальном классе значительно уменьшилось. В контрольном классе прежние ошибки сохранились, но количество их изменилось в меньшей степени по сравнению с экспериментальным классом.

Так процент учащихся в контрольном классе имеющих высокий уровень орфографической грамотности остался на прежнем уровне и составил 24%, процент учащихся со средним уровнем орфографической грамотности, повысился на 1% и составил 58%, процент учащихся с низким уровнем орфографической грамотности, снизился на 6% и составил 14%.

При сравнении результатов второго среза с первым, мы увидели, что в экспериментальном классе произошло заметное уменьшение орфографических ошибок, то есть уровень орфографической грамотности повысился, а в контрольном классе, где не проводилось специальной работы, он повысился не значительно.

Таким образом, проанализировав полученные результаты на начало и конец опытно – экспериментальной работы, можно сделать вывод, что после применения тестовых заданий с элементами самоконтроля в экспериментальном классе произошли значительные сдвиги, и уровень орфографической грамотности за год повысился, по сравнению с уровнем сформированности орфографической грамотности учащихся контрольного класса. Отсюда следует, что становление у младших школьников орфографической грамотности, формируемой на уроке русского языка, будет обеспечена, если учитель: применяет тестовые задания с элементами

самоконтроля для повышения уровня орфографической грамотности.

Таким образом, на основании результатов экспериментально-практической работы, мы можем судить об ее эффективности. Было доказано, что применение тестовых задания с элементами самоконтроля способствует формированию орфографической грамотности младших школьников.

Выводы по третьей главе

1. В экспериментальном классе при использовании заданий тестового характера заметно уменьшилось количество допускаемых орфографических ошибок и, соответственно, повысился уровень орфографической грамотности.

2. Формирование орфографической грамотности на уроке русского языка у младших школьников обеспечивается уместным применением тестовые задания с элементами самоконтроля для повышения уровня орфографической грамотности.

3. Тестовые задания помогают усваивать знания фактологического материала, умения применять знания по образцу (репродуктивный уровень) или в незнакомой ситуации (продуктивный уровень).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа над орфографическими ошибками является необходимым элементом обучения орфографии и имеет для выработки грамотного письма не менее важное значение, чем усвоение правил и выполнение упражнений.

Это вполне естественно, так как работа над ошибками является непосредственным продолжением той же самой аналитико-синтетической деятельности ученика, которая была характерна для предшествующих этапов обучения, с той лишь разницей, что ошибки учеников свидетельствуют о непрочности или неправильности установления ими некоторых орфографических ситуаций.

Поэтому при работе над ошибками «ссылку» на правило следует сопровождать возвращением к ранее пройденным этапам обучения. В процессе работы над ошибками должны быть восстановлены и закреплены те связи, которые обеспечивают необходимые грамматические знания и их применение к орфографии.

Приемы по анализу ошибок могут быть очень разнообразными в зависимости от типа того правила, к которому относится ошибка. Для изучения процесса формирования орфографической грамотности детей очень важно вести непрерывно, из года в год, учет орфографических ошибок. Ошибки, зарегистрированные учителем в течение некоторого периода времени, дают картину роста детей и их задержек в области правописания.

Задачи исследования: диагностика орфографической грамотности у младших школьников; проведение уроков с формированием орфографической грамотности у младших школьников; изучение формирования орфографической грамотности у младших школьников. Учащиеся выполнили два тестирования. Далее шло сравнение данных и ошибок. Результаты двух тестов показали, что результаты улучшились. Качество обучения младших школьников орфографии и формирования орфографического навыка зависит от развития средств, методов и форм, применяемых в процессе обучения; от эффективности контроля учителя за

ходом и качеством формирования орфографического навыка и от сохранения изученного материала длительное время.

Осознанию и усвоению операционной стороны орфографических действий способствует выполнение специальных упражнений, в ходе которых орфографические задачи решались сначала в развёрнутом, затем в частично сокращённом и свёрнутом виде.

Для автоматизации орфографических действий целесообразно использование тестовых заданий.

Возможности тестирования исследовали психологи Г.Ю. Айзенк, А. Анастаси, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, А.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин; педагоги В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.Н. Майоров, А.Г. Шмелёв, М.Б. Чельшкова и др.

По определению М.Б. Чельшковой, «тесты представляют собой особую совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области».

Изучение постановки педагогического контроля в общеобразовательной школе показывает, что в массовой практике преобладает репродуктивный контроль, при котором основным показателем успешности обучения является воспроизведение предметных знаний. Ориентация на Государственный образовательный стандарт предполагает измерение качества образования, получение объективных оценок уровня знаний, умений, навыков, что возможно на основе тестовых дидактических измерителей.

Эффективность обучения может быть повышена, если будет использован систематический тестовый контроль за усвоением знаний, построенный на основе структурированного учебного материала. Чтобы получить данные не только о степени усвоения учебного материала, но и проследить весь ход мыслительной деятельности, необходимо фиксировать действия ученика в динамике.

Такой цели лучше всего может служить систематический тестовый контроль. Это достигается формализацией заданий и более высокой степенью достоверности проводимого с их помощью оценивания и сравнения. Достоверность обеспечивается за счёт стандартизации вопросов и ответов, особой процедуры тестирования и способов обработки результатов, обеспечение надёжности теста, меры трудности тестового задания и использование статистики для оценки полученных результатов.

Для эффективного использования тестирования необходимо выявить систему связей между учебными элементами, увидеть и понять процесс формирования научных знаний, выявить логику структуры содержания понятий и суждений.

Выбор тестов в качестве инструмента контроля обусловлен рядом причин: тестовые задания позволяют однозначно определить правильность их выполнения; с помощью тестов можно охватить максимум учебного материала; они позволяют адекватно скреплять теорию с эмпирией в соответствии со стандартами.

В качестве способов управления познавательной деятельностью рассматривается тестирование по параграфу, главе, разделу. Входное тестирование, или предварительные тесты с высокой эффективностью выявляют готовность к усвоению новых знаний у всех учеников класса.

Формирующие тесты направлены на формирование качественных знаний путём своевременного выявления пробелов для столь же своевременного их устранения.

Тестовые диагностические работы направлены на выявление освоения отдельных предметных операций с целью дальнейшей коррекции как со стороны учителя, так и самими учащимися. Система диагностических работ позволяет видеть у каждого ребёнка его проблемы в освоении знаний, его «точечные» затруднения для экстренной коррекции его действий, позволяет выявить, случайна ли ошибка или у ребёнка есть устойчивый пробел в данном действии.

При применении данных тестов имеется возможность выявить поэлементный уровень усвоения учебного материала. Важно, чтобы вопросы и задания в тестах развивали мыслительные операции детей, учили обобщать изученные явления, устанавливать причинно-следственные связи, побуждали к применению определённых способов действий.

Одни задания организуют наблюдения учащихся за языковыми явлениями, другие необходимы для усвоения орфографического правила. Третьи помогут закрепить последовательность умственных действий при решении орфографических задач, то есть общий способ деятельности.

Разнообразие формулировок в тестовых заданиях разовьёт остроту ума и гибкость мышления, потребует от ученика предельной внимательности и собранности. Загадки и тексты о животных и растениях призваны развивать познавательные интересы детей, их интеллектуальную и речевую активность.

В тестах по русскому языку целесообразно использовать задания открытого и закрытого типа. Для выполнения заданий открытого типа ученику необходимо самому записать одно (дополнение) или несколько слов (свободное изложение). Эти задания не имеют вариантов правильных ответов. Обычно с их помощью проверяют умение воспроизводить или применять знания в знакомой ситуации, а также выявляют уровень понимания изученного материала.

В заданиях закрытого типа выделяется основная часть, содержащая постановку проблемы, и готовые ответы. Среди ответов правильным обычно бывает только один, хотя иногда не исключаются и другие варианты. В альтернативных заданиях даётся лишь два варианта ответов: да – нет. При выполнении задания со множественным выбором испытуемый выбирает один или несколько ответов из предложенных вариантов.

В заданиях восстановления соответствия необходимо найти или приравнять части, восстановить соответствие между элементами двух списков. В этих заданиях проверяется знание связей между элементами двух множеств. Слева обычно приводятся элементы задающего множества, справа

– элементы, подлежащие выбору. Задания на восстановление последовательности пригодны для повторения и закрепления алгоритмов орфографических действий.

Таким образом, тестовые задания помогают усваивать знания фактологического материала, умения применять знания по образцу (репродуктивный уровень) или в незнакомой ситуации (продуктивный уровень).

Кроме формирующих, в процессе обучения используются диагностические тесты. Основная цель диагностических тестов – установление причин пробелов в знаниях учеников. Подробная детализация заданий позволяет выявить конкретный характер трудностей, причины устойчивых ошибок. По результатам диагностики можно определить, что одни пробелы в подготовке школьников вызваны незнанием правил, а другие связаны с неумением решать орфографические задачи. Таким образом, диагностические тесты предназначены для углублённого анализа причин пробелов в орфографической подготовке учеников и проведения коррекционной работы.

Для успешного проведения тестирования необходимы точные указания относительно формы предъявления теста, оптимального времени его выполнения, устных инструкций по структуре и способу оформления ответа, процедуре обработки ответов.

Можно сделать вывод, что орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Основой орфографической единицей, принятой в современной методике, служит орфограмма, т.е. написание, требующее проверки. В орфограмме всегда есть не менее двух предполагаемых написаний; один из этих вариантов выбирает пишущий. Учителю важно разобраться в причинах ошибок учащихся.

Среди причин, порождающих ошибки учащихся, можно назвать

следующие:

- невнимание, рассеянность, поспешность;
- не видит орфограммы (нет орфографической зоркости);
- орфограмму видит, но ошибочно ее определяет;
- допускает ошибку на одной из ступеней алгоритма проверки;
- не понимает значения слова, словосочетания, предложения, смысла

текста;

- работает медленно, не успевает применить свои знания.

Выявить причины орфографических ошибок можно при помощи тестирования, т.е. тестирование в этом случае дает возможность диагностировать орфографические ошибки.

В связи с этим возрастает роль работы над ошибками. Нужно организовать работу так, чтобы все ошибки, допущенные учеником, были им же и исправлены, т.е. должна быть самостоятельная работа над ошибками.

Библиографический список

1. Алгазина Н.Н. Дидактические материалы по орфографии с компьютерной поддержкой / Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских, Г.И. Пашкова, Е.И. Фитковская; под ред. Н.Н. Алгазиной. – М.: Просвещение, 1996. – 175 с.
2. Алгазина Н.Н. Методика изучения орфографических правил / Н.Н. Алгазина. – М.: МОПИ, 1982. – 144 с.
3. Алгазина Н.Н. Система орфографических упражнений / Н.Н. Алгазина // Русский язык в школе. – 1998. – №2. – С. 34-39.
4. Арямова О.С. Обучение решению орфографических задач / О.С. Арямова // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 17-21.
5. Арутюнов А.Р. Игровые занятия на уроках русского языка / А.Р. Арутюнов. – М.: Русский язык, 2011. – 361 с.
6. Афанасьева П.В. Реализация идей Н.Н. Алгазиной в условиях информатизации обучения русскому языку в школе / П.В. Афанасьева, Э.Л. Миронова // Начальная школа. – 2013. – №2. – С. 44-45.
7. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2009. – 560 с.
8. Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне / Т.Н. Бакурина // Начальная школа. – 2012. – №2. – С. 56-67.
9. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка в школе / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
10. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 2011. – 307 с.
11. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2013. – №4. – С. 39.
12. Бондаренко А.А. Парные звонкие и глухие согласные / А.А. Бондаренко // Начальная школа. – 2012. – №9. – С. 78.

13. Бондаренко С.М. Беседы о грамотности / С.М. Бондаренко. – М.: Знание, 2011. – 96 с.
14. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В.Я. Булохов // Начальная школа. – 2012. – №1. – С. 90.
15. Буркова Т.В. К.Д. Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию / Т.В. Буркова // Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 82.
16. Волина В.В. Занимательное азбуковедение / В.В. Волина. – М.: Просвещение, 2011. – 276 с.
17. Гальперин П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2013. – №5. – С. 61-73.
18. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2011. – 512 с.
19. Грабчикова Е.С. Работа над безударными гласными на уроках русского языка / Е.С. Грабчикова // Начальная школа. – 2009. – №3. – С. 15-18.
20. Двухжилова Л.В. Обучение правописанию безударных гласных в корне слов / Л.В. Двухжилова // Начальная школа. – 2013. – №2. – С. 67-80.
21. Ераткина В.В. Работа над непроверяемыми написаниями / В.В. Ераткина // Начальная школа. – 2009. – №6. – С. 54-59.
22. Жедек П.С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 2012. – 306 с.
23. Жедек П.С. Списывание в обучении правописанию / П.С. Жедек, М.И. Тимченко // Начальная школа. – 2009. – №8. – С.64-69.
24. Журжина Ш.В. Изучение темы. Правописание безударных гласных в корне слов во 2 классе / Ш.В. Журжина, В.П. Козлова. – М.: Просвещение, 2013. – 361 с.
25. Захарова И.В. Работа со словами с непроверяемыми написаниями / И.В. Захарова // Начальная школа. – 2013. – №11. – С. 25.
26. Иванова В.Ф. Современная русская орфография. / В.Ф. Иванова. – М.:

Просвещение, 2011. – 47с.

27. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 2012. – 146 с.

28. Клопова А.И. Развитие интереса к изучению русского языка / А.И. Клопова // Начальная школа. – 2012. – №11. – С. 12-16.

29. Кузьменко А.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе? / А.С. Кузьменко // Начальная школа. – 2012. – №9-10. – С. 49-54.

30. Курпов В.Д. Словарная работа на уроке русского языка / В.Д. Курпов // Начальная школа. – 2010. – №3. – С. 37-42.

31. Кустарева В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура / В.А. Кустарева // Начальная школа. – 2013. – №5. – С. 73-82.

32. Кустарева В.А. Методика русского языка / В.А. Кустарев, Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 2012. – 306 с.

33. Лаптева Л.С. Как легче запомнить слова с непроверяемым написанием / Л.С. Лаптева // Начальная школа. – 2014. – №8. – С. 58-63.

34. Леонтьев А.Н. К теории развития психологии ребенка / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2014. – 290 с.

35. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.

36. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2012. – №12. – С. 67-70.

37. Львов М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2010. – 361 с.

38. Мишина Т.И. Упражнения с выборочным ответом при повторении орфографии / Т.И. Мишина // Начальная школа. – 2010. – №9. – С. 34-36.

39. Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. / А.И. Моисеев. – М.: Просвещение, 2010. – 326 с.

40. Никитина Л.А. Правописание непроизносимых согласных в корне слова /

- Л.А. Никитина // Начальная школа. – 2011. – №5. – С. 71-73.
41. Одегова В.Д. Развитие орфографической зоркости / В.Д. Одегова // Начальная школа. – 2009. – №6. – С. 73-76.
42. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Оникс, 2009. – 1359 с.
43. Польш Е.С. Приём списывания как средство формирования орфографического навыка / Е.С. Польш // Начальная школа. – 2012. – №1. – С. 29-31.
44. Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе: кн. для учителя / Л.И. Разумовская. – М.: Просвещение, 2012. – 251 с.
45. Разумовская Л.И. Обучение орфографии в восьмилетней школе / Л.И. Разумовская. – М.: Просвещение, 2013. – 301 с.
46. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 2010. – 328 с.
47. Розенталь Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 572 с.
48. Рубенштейн С.А. Основы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2008. – 496 с.
49. Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-та / ред. Л.Ю. Максимова. – М.: Просвещение, 2009. – 374 с.
50. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З.А. Савинова // Начальная школа. – 2011. – №1. – С. 45-48.
51. Селезнёва М.С. Работа по развитию орфографической зоркости / М.С. Селезнева // Начальная школа. – 2012. – №1. – С. 81-84.
52. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 2013. – 482 с.
53. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 173 с.
54. Тарасова Л.Е. Правописание безударных гласных в корне слова / Л.Е.

- Тарасова // Начальная школа. – 2012. – №2. – С. 90-93.
55. Тихонова Е.Ю. Приемы работы с непроверяемыми и труднопроверяемыми словами / Е.Ю. Тихонова // Начальная школа. – 2002. – №12. – С. 119-121.
56. Трубицына Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте / Г.Д. Трубицына // Начальная школа. – 2010. – №3. – С. 72-75.
57. Тутаришева М.К. Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография / М.К. Тутаришева. – Майкоп, 2011. – 271 с.
58. Трушина С.В. Как эффективно тренировать орфографическую зоркость / С.В.Трушина // Начальная школа. – 2005. – №3. – С. 73-74.
59. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников / И.В.Тухман // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 123-125.
60. Ундзенкова А. Русский с увлечением / А. Ундзенкова, О. Сагирова. – Екатеринбург: Литур, 2011. – 260 с.
61. Уткина Т.И. Работа со словами с непроверяемыми написаниями / Т.И. Уткина // Начальная школа. – 2009. – №6. – С. 81-84.
62. Ушакова В.С. Школьные психологи советуют / В.С. Ушакова // Начальная школа. – 2011. – №8. – С. 79-83.
63. Фролова Л.А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей / Л.А. Фролова // Начальная школа. – 2009. – №7. – С. 38-44.
64. Хотенцева Г.И. Работа над орфографическими ошибками / Г.И. Хотенцева // Начальная школа. – 2005. – №4. – С. 18-22.
65. Ясакова Л.Н. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками / Л.Н. Ясакова // Начальная школа. – 2004. – №4. – С. 18-21.
66. Ясова А.Н. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками / А.Н. Ясова // Начальная школа. – 2001. – №4. – С. 33-37.

Приложение 1

Анкета для учителей начальных классов

1. Что вы понимаете под понятием орфографическая грамотность? Что она включает в себя?
2. Какие причины низкой орфографической грамотности вы можете выделить?
3. Насколько актуальна проблема формирования орфографического самоконтроля в начальной школе, по вашему мнению?
4. Как вы оцениваете уровень орфографического самоконтроля ваших учащихся?
5. Какие методы и приемы работы над формированием орфографического самоконтроля вы используете в своей работе?
6. Какие способы для формирования орфографического самоконтроля Вы знаете?
 - а) работа над ошибками;
 - б) карточки с орфографическими заданиями;
 - в) орфографические задачи;
 - г) тестирование с элементами самоконтроля.
7. Какие из них, на Ваш взгляд, дают наиболее эффективный результат?
8. Какие из них Вы чаще всего используете в своей работе? (Назовите не более 2-х вариантов).
9. По каким причинам Вы редко используете не названные Вами методы самоконтроля?

Приложение 2

Тест №1

1) Зачеркните неверную букву

ш т ш д з

мы..ка, пли..ка, но..ка, зага..ка, ска..ка

ж д ж т с

2) Если в слове **Ь** знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке под словом знак «+»; если **Ь** знак разделительный, то знак «-»

Ель, деревья, вьюга, листья, осень

3) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

(веселые) чиж.., верш..на, ч..жой, ч..йник, щ..риться (на солнце), щ..вель

4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово

л...сок - з...мля - в...да - тр...ва - гр...бы –

5) Если слово пишется с заглавной буквы, поставь знак «+»

художник (Т, т) юбик □ (Т, т) юбик краски □

деревня (К,к)узнецы □ ловкие (К,к)узнецы □

6) Рядом с предлогом поставь знак «+»

(от) морозить нос □ (от) мороза; □спрятаться

7) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

б..реза, в..робей, з..вод, м..шина, одежда

Приложение 3

Осенью

Мы часто ходим в ближний лесок. Красив русский лес осенью. Яркие краски радуют глаз. Падают сухие листья. Земля покрылась пестрым ковром. Шуршит под ногами пожухлая трава. В лесу смолкли птичьи песни. Вода в лесных ручьях чистая. Хорошо дышать свежим воздухом.

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью, захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку. Она увидела — муравей тонет и бросила ему ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей по дорожке подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Приложение 4

Алгоритм для определения ошибкоопасного места

1. Определяю ошибкоопасное место

Следующие шаги выбираются из вариантов А, Б или В

Вариант А	Вариант Б	Вариант В
2. Если нашел ошибку, то определяю, можно ли проверить написание по основному закону русского письма (по сильной позиции);	2. Если не нашел слово с ошибкой, то проверяю каждое слово по словарю.	2. Если не могу сам обнаружить ошибку, то обращаюсь к соседу по парте, к консультанту, к учителю и через наводящие вопросы нахожу ошибку, потом перехожу к варианту А или Б.
3. Если сильной позицией нельзя определить написание, тогда нахожу морфему, в пределах которой находится орфограмма.	3. В случае обнаружения ошибки обращаюсь к варианту А.	

4. Вспоминаю правило, регламентирующее конкретное написание, и определяю вид орфографической ошибки.

5. Устанавливаю возможную причину ошибки.

6. Устанавливаю способ исправления ошибки.

7. Запоминаю правильное написание, зафиксировав его в таблицу учета результата редактирования.

Приложение 5

Какографические упражнения

1. На уровне слова.

- Дед лучину щипал, внук котёнка щепал.
- Мать поласкала бельё. Машутка полоскала кошку.
- Старик поседел на завалинке. От старости дед посидел и сгорбился.
- Мать примеряла драчунов. Покупаемую обувь нужно примирять.
- Дети, спишите в кино! Дети, спешите это предложение.
- Петя запекает лекарство водой. Валя запивает песню.
- На балконе дома развивается флаг. Народные промыслы развеваются.
- Коля слизал с дерева. Собака слезала ранку на лапе.
- Наколите железо докрасна. Накалите дров для печки.
- Птица свела гнездо. Девочка свила малыша вниз по лестнице.
- Щенок проживал мясо. Семья прожевала в посёлке.

2. На уровне словосочетания.

Уронила солнце

Лучик золотой,

Вырос одуванчик

Первый, молодой.

Царь Салтан дивились чуду.

«Коли жив я только буду,

Чудный остров навещу

И у князя погощу».

Приложение 6

Задания с выборочным ответом

Задание 1. Проверьте написание безударных гласных в корне в данных словах. Запишите правильный ответ вместе с проверочными словами. Объясните (устно), почему вы считаете неправильными и другие ответы.

Слова	Ответы		
	1	2	3
вареный	варенье	варит	сварить
маслёнка	маслить	масло	намазлить
отпилить	пилить	пилка	пила

Задание 2. Выпишите слова с непроверяемыми безударными гласными в корне. Безударные гласные подчеркните. Составьте и запишите с этими словами предложения.

Слова	Ответы		
	1	2	3
барометр	барометр	доказать	барометр
доказать	иллюстрация	капель	доказать
иллюстрация	мизинец	мизинец	иллюстрация
капель	тетрадь	спешить	мизинец
мизинец		барометр	тетрадь
спешить			
тетрадь			

Приложение 7

Для проверки усвоения написания е — и в словах с чередующимися гласными в корнях даются следующие словосочетания

1. Соб...рать хворост	Зап...рать дверь	Раст...рать краски
2. Заб...рать домой	Пост...лить постель	Забл...стеть на солнце
3. Бл...стательная победа	Зам...реть от восторга	Расст...лить ковер
4. Расст...тельная пища	Бл...стящий лед	Выт...реть ноги
5. Подб...рать цитату	Прид...раться к мелочам	Расст...лать листы
6. разд...рает шкуру	Бл...снул вдали	Приж...гать рану
7. Уп...реться ногой	Забл...стела река	Заж...галл свет
8. Оп...реться на плечо	Ст...реть написанное	Бл...стал на экзамене
9. Соб...раться в школу	Зад...рать нос	Уп...рался в подставку

Если ученик во всех словах верно определил выбор гласных, то при проверке, объединив все правильные ответы, получится код. В данном случае – цифра 5.

1.	И	И	И
2.	И	Е	Е
3.	И	Е	Е
4.	И	Е	Е
5.	И	И	И
6.	Е	Е	И
7.	Е	Е	И
8.	Е	Е	И
9.	И	И	И

Приложение 8

Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне

1) Дидактическая игра «Забей гол»

На доске написаны слова с безударной гласной в два столбика для двух команд. У каждой команды набор мячей (круг с записанной в нем гласной). По сигналу члены команды забивают голы. Выигрывает та команда, которая забьет наибольшее количество голов.

2) Игра «Волшебные яблочки»

На доску вывешивается плакат со словами. На двух других плакатах нарисованы яблоки с яблоками (среди яблок 5 из них те, что с буквами, прикреплены к картине кнопками или вставлены в прорези).

Учитель говорит детям: «Это не обычная яблоня, а волшебная. На ней выросли не только обыкновенные яблоки, но и яблоки с буквами а, о, и, е, я. Сорвать яблоко с буквой может только тот, кто правильно подберет для него слово на плакате».

Приложение 9

Загадки и пословицы используются те, где есть нужная нам орфограмма

Звонкие и глухие согласные.

Пословицы и поговорки

1. В зимний холод всякий молод.
2. Кошке игрушки, да мышке слёзки.
3. Каков рыбак, такова и рыбка.
4. Кому пироги да пышки, а кому синяки и шишки.
5. Нос вытащил - хвост увяз, хвост вытащил - нос увяз.
6. Береги нос в сильный мороз.

Загадки

1. Едет воз без колёс, колеи не оставляет. (Лодка.)
2. Шёл долговяз, в землю увяз. (Дождь.)
3. Полосатое ядро, кумачовое нутро,
4. Хвостик, как у хрюшки, в виде завитушки. (Арбуз.)
5. Не снег, не лёд, а серебром деревья уберёт. (Иней.),
6. Лежит меж грядок зелен да гладок. (Огурец.)
7. Одна подружка пролезла другой в ушко. (Иголка и нитка.)

Загадки с безударной гласной.

1. Меня пьют, меня льют. Вам нужная я. Кто я такая? (Вода)
2. Днём спит, ночью летает, прохожих пугает. (Сова).
3. Летом зеленеет, осенью желтеет. (Трава).
4. Принялась она за дело, завизжала и запела. Ела, ела дуб, дуб, поломала зуб, зуб. (Пила).
5. Русская красавица стоит на поляне,
6. В зелёной кофточке, в белом сарафане. (Берёза.)

Приложение 10

Тест №1

1) Зачеркните неверную букву

з з п ф ш ж

ни..ко, бли..ко, ре..ка, морко..ка, верху..ка, варе..ка

с с б в ж ш

2) Если в слове **Ь** знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке под словом знак «+»; если **Ь** знак разделительный, то знак «-»
птичьи апельсин камень хлопья соловьи

3) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

уж..., щ...ка, ч...йка, ш...на, рощ..., ч...довище

4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово

Сн...жок - б...рега- з...ма - п...левой - з...мляника

5) Если слово пишется с заглавной буквы, поставь знак «+»

байдарка « (В, в)етер» □ (В, в)етер с моря □

торт «(С, с)казка» □ веселая (С, с)казка □

6) Рядом с предлогом поставь знак «+»

(от) морозить нос □ (от) мороза; □ спрятаться

7) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы.

Ф...милия, с...поги, сп...сибо, п...льто, с...бака