



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

**Орфографическая зоркость как условие формирования
орфографического навыка учащихся начальных классов**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05.- Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)
Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование. Дошкольное образование»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
69,16 % авторского текста
Работа рекоменд. к защите
рекомендована/не рекомендована

« 12 » декабря 20 19 г.
зав. кафедрой РЯЛ и МОРЯ и Л
ШС — Шиганова Галина
Александровна

Выполнила:
студентка группы ЗФ 608/072-6-1
Агафонова Мария Евгеньевна

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
профессор
Юздова Юздова Людмила
Павловна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы формирования орфографического навыка в начальной школе	6
1.1 Сущность понятий «орфографическая зоркость», «орфографический навык»	6
1.2 Формирование орфографической грамотности у обучающихся	14
1.3 Орфографическая зоркость как условие формирования орфографического навыка.....	28
ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию орфографического навыка у обучающихся младших классов	35
2.1 Выявление уровня орфографической зоркости обучающихся начальной школы	35
2.2 Система работы по формированию у обучающихся начальной школы орфографической зоркости	40
2.3 Обработка и анализ результатов опытнo-экспериментального исследования	56
Заключение	61
Список использованных источников	64

ВВЕДЕНИЕ

В педагогике и общественной жизни существует острый разрыв в обучении детей чтению и письму. Человек, который умеет правильно писать и читать, считается грамотным. Грамотность — это умение читать и писать по установленным правилам.

Эти умения являются ключом к основанию функциональной грамотности, они являются возможностью людей взаимодействовать окружающим миром и легко приспосабливаться и действовать в ней.

Навыки правописания, наряду с другими, такими, как навыки общения, дают возможность нормально действовать индивиду в системе общественных отношений.

Школа ставит задачу обучить учеников грамоте, ведь это одна из составляющих изучения родного языка. Эта задача основывается на двух компонентах. Рассмотрим их.

Первый компонент — это процесс усвоения орфографических знаний. Благодаря этому компоненту человек может правильно и четко выражать свои мысли, а также письменные обращения.

Второй компонент состоит в разнице структуры между письменной и устной речью.

К низкому уровню орфографии ведет много причин, но главной остается несформированность орфографических навыков. Этот навык считается довольно сложным в русском языке. Частые тренировки помогут развить его. Этот навык состоит из более легких умений.

Выбранная тема актуальна: практика показывает, что в школе не всегда качественно формируются орфографические навыки, этой проблеме уделяется недостаточно внимания. Следовательно, работа в этом направлении необходима.

Проблема позволила сформулировать тему квалификационной работы **«Орфографическая зоркость как условие формирования орфографического навыка учащихся начальных классов»**.

Цель исследования — повышение орфографической зоркости как условие формирования орфографического навыка обучающихся на уроках русского языка в начальной школе.

Объект исследования — орфографический навык обучающихся второго класса.

Предмет исследования — повышение орфографической зоркости обучающихся второго класса.

Гипотеза исследования:

Мы полагаем, что формирование орфографического навыка будет осуществляться наиболее эффективно при условии формирования его посредством системно-деятельностного подхода на основе формирования орфографической зоркости, повышать которую необходимо с использованием дифференцированных заданий. Мы считаем, что благодаря этому у обучающихся начальных классов можно более качественно сформировать орфографический навык, и учащиеся без труда будут видеть орфограммы, применять орфографические правила.

Задачи:

1. Подобрать и проанализировать научную и методическую литературу, связанную с проблемой исследования;
2. Рассмотреть основные понятия по теме;
3. Выявить закономерности развития орфографической грамотности у обучающихся;
4. Рассмотреть влияние орфографической зоркости на формирование орфографического навыка;
5. Провести диагностику уровня развития орфографической зоркости учащихся вторых классов;

6. Осуществить работу, направленную на повышение зоркости у учащихся;

7. Проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы.

Методы и приемы:

- метод изучения теоретической и методической литературы;
- описательный метод;
- дистрибутивный метод;
- метод эксперимента;
- прием комментирования;
- прием письма с проговариванием;
- приемы нахождения, определения типа орфограммы, осуществления орфографического контроля и др.

Структура исследования. Исследование включает в себя введение, две главы, заключение и список литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Сущность понятий «орфографическая зоркость», «орфографический навык»

Важной речевой деятельностью является грамотное письмо. Письмо — это не просто движение рук и запись в тетрадях. Грамотное письмо является признаком культурного человека.

В школе множество предметов, но, по статистике, самым трудным является письмо. Возникает дилемма: с одной стороны ребенок с детства говорит на русском языке, изучает его нормы, правила, он растет и узнает новое, а с другой стороны, русский язык — это довольно трудный предмет, который не так-то просто запомнить [4].

Для того чтобы ребенок легко усваивал русский язык, необходимо устранить его речевые недостатки. Ведь они могут сильно сказаться в дальнейшем на чтении и письме.

Учитель должен внимательно следить за каждым учеником на уроке, наблюдать, как он усваивает материал, понимает ли новую тему.

Перед школой стоит задача — научить учеников родному языку. Необходимо сформировать у учеников грамотность. Это является наиболее важной задачей школы [5].

Орфографическая грамотность — это часть языковой культуры, которая дает возможность правильно выразить свои мысли, идеи, а также общаться посредством письменной речи.

Начиная с младшего звена, ребенка обучают грамотности. В начальной школе ребенок знакомится с первыми правилами русского языка. Изучаемый материал зависит от возраста учеников, их индивидуальных возможностей, а также от умений.

Главным положением для успешного развития орфографических навыков считается развитие орфографической зоркости [33].

Орфографическая зоркость — это умение человека находить в словах орфограммы и уметь выявить их тип, а также подобрать правила, которые подходят для них [19].

Обучающиеся допускают ошибки во время письма в том случае, если у них плохо сформирована орфографическая зоркость. В связи с этим главной и сложной задачей в младшем звене является обучение грамоте и развитие орфографической зоркости.

В начальной школе отмечается низкий уровень развития орфографических навыков и зоркости, то есть ученики не могут видеть в словах нужные орфограммы [24]. Низкие показатели уровня развития орфографического навыка дают ученым, учителям, психологам основание для разработки новых методов и приемов по развитию орфографической зоркости как условия формирования орфографического навыка. Именно поэтому ученые, психологи, методисты, учителя ищут причины такого положения дел для того, чтобы принять действенные меры.

В процессе обучения грамоте учитель должен найти такой способ объяснения материала, чтобы предотвратить ошибки. Конечно, не стоит проговаривать каждое слово и давать детям прямые подсказки, писать трудные слова на доске. Чтобы избежать ошибок при написании, необходимо пройти с ребятами блок целенаправленных заданий. Это может быть усвоение норм, умение применять нужные правила для проверки, способность самому создавать упражнения [1].

Часто учителя на уроках обучения грамоте используют слуховые диктанты, но такие диктанты не способны в нужной мере проверить учеников, так как часто дети пишут слова наугад и у них получается правильный ответ случайно.

Есть статистика, что правильную букву, даже не зная правил, можно написать с вероятностью в 50 процентов.

У детей хорошо срабатывает зрительный фактор. Он работает в случае, когда нужно написать непроверяемую букву. Когда ребенок один раз написал неправильно слово, то он зрительно запоминает, как он его написал, какие буквы использовал, вместе со зрительным фактором, действует графический образ, когда рука фиксирует ошибку. Это доказано учеными-психологами. Образ неправильно написанного слова может отложиться в памяти ребенка на долгие годы, и потребуется не один раз написать это слово правильно, чтобы запомнить его [17].

Еще один фактор, который влияет на написание слова, — слуховой. Часто человек пишет то, что слышит и как слышит, поэтому каждый учитель на уроках обучения грамоте должен развивать фонематический слух учеников. Ребенок должен хорошо и четко слышать, что говорит ему учитель, а также ребенок должен понимать, что он сам себе проговаривает [33].

Руководвигательный фактор. Письменные упражнения помогают усвоить орфографические навыки. Рука пишет и тем самым запоминает образ написанной буквы, слова. Поэтому на каждом уроке учитель должен применять письменные упражнения, чтобы развивать руководвигательный навык у учеников.

Еще один метод — проговаривание. Проговаривание является тем навыком, который формирует орфографический навык. Ребенок должен проговаривать про себя каждый звук, так как надо написать слово в тетрадь правильно.

Мы изучили алгоритм решения задач по грамматике профессора М. Р. Львова, по его мнению, необходимо пройти шесть этапов, чтобы добиться решения задач [26]. Рассмотрим этот алгоритм:

- 1) Сначала в слове нужно выделить орфограмму устно;

2) Затем необходимо определить, к какому виду она относится, можно ли проверить ее или нет, к какому разделу грамматики относится, если ее можно проверить;

3) Подумать, каким способом можно эту задачу решить;

4) Составить алгоритм для решения поставленной задачи, описать его каждый шаг;

5) Решить задачу по составленному алгоритму;

6) Написать получившийся ответ.

На каждом уроке необходимо проводить разминки, их еще называют «разминка-пятиминутка». Такие разминки проверяют, чему научился ребенок на уроке, какие правила усвоил, может ли выполнять анализ и синтез [48].

Рассмотрим упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости. Упражнения для удобства разбиты на группы.

1. Два вида орфографического чтения;

2. Читай, как говорим, и читай, как пишем;

Разберем пример. Учитель на доске заранее пишет пятьдесят слов. Задачей детей является прочитать эти слова. Время, отведенное на чтение, составляет четыре минуты.

Ученики читают слова сами, учитель им в этом не помогает. Дети с места вполголоса читают их с доски, не мешая соседу по парте.

Когда все ученики прочитают слова, то начинают выбирать того, кто пойдет к доске, и того, кто будет читать слова с места [8].

Ребенок, сидящий за партой, читает с доски слова, а стоящий у доски проговаривает орфограммы. Задача других детей — проверить правильность работы ребенка, который стоит у доски.

3. Следующее задание — это чтение по слогам с проговариванием;

Учитель пишет слово *корова*, говорит, что первая согласная *к*, вторая гласная *о* не проверяется, надо запомнить, третья буква *р*, согласная, четвертая буква *о*, гласная и так далее.

Рассмотрим еще одну группу заданий. Эти задания связаны с фонетикой.

1. Скажите, какие написания букв вы повторили. Какие звуки обозначают написанные буквы? Напишите слова, используя именно эти буквы. Проверьте гласные это звуки или согласные. Попробуйте объяснить, какие это буквы, доказать, что это именно гласная или согласная;

2. Учитель у доски показывает детям букву. Они должны объяснять так: это буква Ш, оно обозначает звук Ш. Она согласная и всегда твердая;

3. Учитель объясняет задание: прочитайте буквы, написанные на доске, и сравните их между собой. Например, буквы А и О. Эти буквы схожи по написанию, в этих буквах используется одинаковый элемент — О, различие в том, что в букве А, этот элемент маленький, а в букве О большой;

4. Возьмите разрезную азбуку, обозначьте этими буквами согласные звуки слова «корова». Скажите, как назовем остальные буквы;

5. Назовите в непроверяемых словах все гласные буквы, а теперь все согласные. Почему нужно запомнить, какие буквы пишутся в этом слове?

6. Посмотрите на картинку, кто на ней изображен (кролик). Посчитайте, сколько в этом слове гласных букв, а сколько согласных. Обозначьте согласные буквы, буквами разрезной азбуки. Приведите примеры букв, которые еще могут обозначаться этими же звуками;

7. Каждый ученик от учителя получает карточку. На карточке написано предложение. Задание: ученики, сидящие на первом ряду, должны выделить все гласные, ученики со второго ряда все согласные,

ученики, сидящие на третьем ряду, будут проверять правильность выполнения первого и второго ряда [34].

Рассмотрим еще один вид заданий — списывание.

1. Спишите предложения, поставьте в словах ударение (кошки, кони, нога);

2. Напишите к нашим словам слова с ударной гласной. Посмотрите, как пишутся ударные и безударные (котенок — кошка, ходить — ходит, листок — листик);

3. Прочитайте слова, обведите гласные, которые надо проверить или запомнить;

4. Выдели все звонкие и глухие согласные:

Во дворе горка, под горкой корка.

Дятел стучит, тетерев молчит.

Бабочка порхает с цветка на цветок;

5. Прочитайте считалку. Выделите слова, в которых встречаются знакомые орфограммы. Подберите проверочные слова для выделенных слов. Какие правила не встретились в данном тексте? Придумайте слова на правила, которые мы уже изучили, но в тексте их не встретили;

6. Выпишите из текста только родственные слова. Проверочное слово запишите первым. Придумайте свой ряд однокоренных слов. Запиши в тетрадь.

Следующая группа заданий — диктанты. Они направлены на развитие орфографической зоркости [21].

Существует большое количество видов диктанты. Рассмотрим каждый более подробно и опишем его основную суть.

1. Предупредительный диктант — в начале работы разбираются орфограммы;

2. Объяснительный диктант — после написания текста ученики вслух разбирают ошибки;

3. Выборочный диктант — ученики не записывают все предложение, а только часть, в которой встречается орфограмма;

4. Свободный диктант — учитель читает текст, а ученики в свободной форме записывают его;

5. Самодиктант — ученики читают текст, запоминают его, а затем списывают и проверяют себя сами [53];

6. Зрительно-слуховые диктанты направлены на предупреждение ошибок. Учитель пишет текст на доске, затем читает его, потом читают ученики. Разбираются встречающиеся орфограммы, ученики запоминают их. Закрывают глаза и проговаривают текст про себя еще раз. Благодаря такому способу у учеников развивается зрительная память [8];

7. Диктант с постукиванием. В помощь ученикам учитель, читая текст диктанта, постукивает по столу, когда встречается орфограмма. Ученики начинают задумываться, правильно ли написали слово, исправляют в случае необходимости;

8. Словарный диктант. Ученики пишут под диктовку слова, меняются тетрадями с соседом по парте и проверяют работу по словарю;

9. Диктант «Проверяю себя». Когда ученики пишут предложения диктанта и у них возникают проблемы, они могут попросить помощи у учителя или одноклассников.

Задача ученика во время словарного диктанта — писать все слова, даже если он не уверен в их правильности. Учитель должен определить и понять, в каких местах ребенок сомневался в написании.

Именно с помощью диктанта «Проверяю себя» учитель может определить, где у ученика возникла проблема при написании. После определения этих орфограмм учитель ведет дальнейшую коррекционную работу с учеником [4].

Рассмотрим, как с помощью такого диктанта учитель легко может определить места, где у ребенка возникли трудности, места, где ребенок мог бы допустить орфографическую ошибку.

Перед диктантом учитель дает ученикам пояснение к работе:

1. Напишите все слова и предложения, которые я продиктую;
2. Если вы не знаете, как правильно написать букву в слове, то пропустите ее;
3. На полях строчки, в которой пропустили букву, поставьте букву *В*. Буква *В* означает вопрос.

Именно таким путем учитель предупреждает ошибки у учеников. После того, как ребята написали диктант и сдали тетради, учитель проверяет их. Учитель видит, какие проблемы возникли у учеников в процессе письма. Затем учитель просит, чтобы ученики вслух попытались объяснить, как правильно нужно было написать ту или иную букву, просит подобрать правило к написанию. Если ученик не может ответить на вопрос, то об этом просят других учеников [28].

Часто учитель помогает ученикам наводящими вопросами, добиваясь того, чтобы ученик смог сам ответить на поставленный вопрос.

Когда ученики отвечают коротко или могут ответить только на часть вопроса, то учитель помогает и дополняет их ответ.

После того, как учитель и ученики разобрали орфограмму, ответили на все вопросы и подобрали правила, ученики пишут нужную букву на место пропуска, а те ученики, которые сделали ошибку, исправляют ее.

Учитель смотрит диктант, отмечает трудные слова, в которых ученики могли бы допустить ошибку, и задает им вопросы, какой правило действует в том или ином слове, а как бы вы его написали, каким словом проверили, какое правило подобрали [13].

Диктант называют предупредительным в случае, когда ученики оставляют пропуск в слове. Объяснительный диктант — это тот, когда

ученики пишут все буквы и слова, а потом вместе с учителем разбирают каждую орфограмму.

Главной задачей в школьном обучении является обучение детей грамоте, формирование у них навыков.

Красивое, правильно письмо дает возможность ученикам правильно выразить свои мысли, а также осуществлять общение в письменном виде.

Если у ребенка в начальных классах сформируются орфографический навык, то в среднем звене ему будет намного легче усваивать школьную программу. Ребенок будет грамотным, как в речевом, так и в орфографическом плане [17].

Ученые, педагоги полагают, что для обучения главным принципом обучения грамоте является орфографическая зоркость.

Поэтому каждый ученик должен уметь правильно выделять орфограмму, подбирать правила.

Когда ученик научится находить орфограмму, тогда он сможет подбирать правильные правила [19].

Таким образом, главным умением в правописании, является орфографическая зоркость, именно она будет первой ступенью для обучения грамоте и приведет к грамотному письму.

1.2 Формирование орфографической грамотности у обучающихся

Среди многих проблем, встающих при обучении русскому языку, одной из главных и нерешенных остается проблема формирования грамотной письменной речи.

Низкий уровень орфографической грамотности школьников — факт настолько общеизвестный, что само его обсуждение является педагогическим трюизмом. Однако при всей банальности проблемы она

не может не вызывать тревоги. Ее решение важно еще и потому, что она не замыкается на самой себе: активное владение человеком всеми формами устной и письменной речи связано с механизмами мышления и понимания [17].

Развитие психолого-методической мысли берет свое начало с появления исследований, которые принадлежат к двум противоположным направлениям: «грамматическому» и «антиграмматическому». Суть научных споров, которые начались в середине прошлого века и продолжаются до наших дней, сводится к выявлению механизмов грамотного письма.

Прослеживая историю каждого направления, мы видим, во-первых, что под влиянием взаимной критики и то, и другое развиваются; во-вторых, внутри каждого имеются разногласия; наконец, ни одно из них не свободно от противоречий. Научная позиция грамматистов неоднократно подвергалась теоретическому анализу и излагалась в ряде работ [20].

Выработка умений орфографически грамотно оформлять текст связана со знанием правил [18].

«Основное назначение правил — обобщить однородные орфограммы», — пишет Д. Н. Богоявленский [6].

Отсюда следует, что создающийся на его основе навык также должен носить обобщенный характер. В основе такого навыка лежит психологический механизм переноса на основе обобщения.

Психологами также установлено, что выработка навыка зависит от осознанности и правильности обобщения, своевременности его формирования.

В основу одной из них положено представление о морфологическом принципе русского письма, в основу другой — о фонемном принципе. В период, когда возникает «грамматическое» направление, и почти

до середины нашего столетия господствующим лингвистическим представлением о принципах русского письма является морфологический. Естественно, что построение психологической теории орфографического обобщения основано на этом лингвистическом принципе.

Практически это означает, что в основе орфографических обобщений лежат отдельные правила, регулирующие написание отдельных однородных орфограмм (например, окончаний глаголов I и II спряжений). В силу этого сумма сформированных разрозненных обобщений в голове ученика часто напоминает библиотеку без каталога. Чем больше по ходу обучения таких обобщений накапливается, тем труднее актуализируется у школьника в процессе письма из множества этих обобщений нужное в каждом конкретном случае.

Принципиально новый этап в построении психологической теории орфографического обобщения, следовательно, в разработке теории формирования орфографических умений и навыков, — связан с пониманием принципа русского письма, разработанного лингвистами фонологической школы. Теоретико-экспериментальные исследования закономерностей формирования орфографических умений и навыков, основанные на фонемном принципе, были впервые проведены в реальных условиях школьного обучения харьковскими и московскими психологами и учителями [18].

Ученые считают, что «если орфографию слова рассматривать как средство отображения его фонемной, а не морфологической структуры, то осознать основания орфографического действия можно еще до изучения грамматики. При этих условиях орфографическое письмо с самого начала может быть сформировано как действие полностью осознанное и обобщенное во всех его звеньях» [9].

Московская группа исследователей, учитывая, что основной принцип орфографии — фонемный, а структура слова — морфемная,

строили методику обучения так, «чтобы ученики владели единым для всех морфем слова способом проверки фонем в морфемах — приведением звука к сильной позиции, обнаруживающей основной вид фонемы» [12].

Эксперименты, проведенные как в Москве, так и в Харькове, доказали эффективность обучения, построенного на этих основаниях. Механизм переноса на основе обобщения может действовать в том случае, если у пишущего сформировалась орфографическая зоркость, а «...неумение видеть орфограммы влечет за собой и неумение применять правила на письме» [11]. Умение выделять орфографическую задачу в процессе письма должно включать умение применять правило, так как одна из основных причин ошибок — неумение обучающихся применять правила к практике письма. Установлено, что прямого пути от сообщения правил к грамотному письму нет и умение решать грамматические задачи зависит от того, формируется ли у школьников на основе того или иного правила умственный прием [4].

Таким образом, на сегодняшний день в психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. Одним из основных принципов, которым подчиняется система упражнений, является принцип следования от легкого к трудному. При конкретной реализации он воплотился в три основных типа упражнений, а именно: упражнения с готовым печатным текстом, различного рода диктанты, творческие работы. Считается, что такое нарастание степени трудности приведет к постепенному «прилаживанию», «врастанию» правилосообразных действий, выработанных в условиях с готовым заданным языковым материалом, к творческому письму.

Из подобного представления о выработке навыков следует, что частные операции умственного приема, сформированные в условиях

работы с готовым текстом, могут быть перенесены в условия работы с диктуемым и самостоятельно создаваемым текстом. Следует наращивать степень трудности, и эти операции «врастут», «приладятся» к новым условиям. Именно это теоретическое представление о формировании умений и навыков положено в основу современной методики преподавания. Однако такой подход не учитывает различие условий, в которых происходит решение орфографических задач. Это различие задается, прежде всего, самим видом письменной работы. Известно, что «соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием» [16].

Ту же мысль высказывает другой ученый: «Допустим, что цель остается той же самой, условия же, в которых она дана, изменяются: тогда меняется только и именно операционный состав действия или действие может оказаться вовсе невозможным, и задача остается неразрешенной» [14]. Подтверждение общих теоретических положений обнаруживается в других теоретико-экспериментальных исследованиях, посвященных проблеме перехода от сукцессивного опознания к симультанному. В работах, проведенных в основном на искусственном материале, показано, что симультанное опознание связано с качественными изменениями процесса, при котором происходит объединение отдельных опознавательных элементов в более крупную единицу [19]. Иными словами, изменение условий опознания приводит к использованию новых опознавательных признаков.

В теоретико-экспериментальных исследованиях, направленных на изучение процесса формирования пунктуационных умений и навыков, установлено, что изменение условий решения пунктуационных задач ведет к изменению операционного состава умственного приема [5].

Все сказанное позволяет сделать вывод, что существующий на сегодняшний день подход к проблеме формирования орфографического

навыка на самом деле правомерен лишь при формировании орфографического умения, т.е. умения безошибочно решать орфографические задачи при успешном протекании этого процесса. Однако грамотное письмо в реальных условиях требует симультанного решения орфографических задач, т.е. выработки орфографического навыка. Следовательно, можно утверждать, что такое представление о психологических механизмах орфографического навыка не соответствует реальности. Изменение условий решения орфографических задач связано не только с разными видами письменных работ, но и с необходимостью перестройки механизмов речи в зависимости от того, какой из анализаторов включается в работу.

Перестройка механизмов речи должна произойти и при переходе к письменной речи. Такой вывод позволило сделать изучение работ ученых-антиграмматистов.

В середине прошлого столетия немецкие ученые-педагоги, восстав против господствующей в школах атмосферы отупляющей обучающихся зубрежки, заявили, что целью обучения должно быть развитие мышления. Как вдумчивые наблюдатели они увидели, что заучивание бесконечных правил не приводит к грамотному письму. Это заставило их искать иные пути решения проблемы. Можно считать, что с момента появления их трудов рождается попытка теоретически обосновать необходимость включать в процесс овладения грамотным письмом работу различных анализаторов [8].

Однако сразу же возникают разногласия. За каким из анализаторов закрепить ведущую роль? А. Дистерверг наметил путь слухового анализа слова, в ходе которого учащиеся должны приобрести понятие о звуках как об основных элементах звучащего слова. В ходе письма под диктовку обучающимся необходимо анализировать звуковой состав слова. Именно такое теоретическое представление ученого привело его к мысли,

что доминирующим методом обучения является письмо под диктовку. Э. Борман, напротив, полагал, что главным является зрительное восприятие. При частном зрительном восприятии правильных написаний, считал он, накапливается запас зрительных образов, значит, основным видом упражнений должно быть списывание с образцов. Представители немецкой экспериментальной школы начала века исследуют роль зрительного и слухового, кинестетического анализаторов, роль движений руки. Проведенные ими опыты отличаются оригинальностью изобретенных методик, суть которых состоит в следующем. В исследовательских целях немецкие ученые используют искусственный языковой материал, лишенный семантического наполнения: они хотят как бы в чистом виде определить роль анализаторов в становлении навыка. Кроме того, для изучения одного из анализаторов они стараются отключить работу остальных. Каждая экспериментальная попытка вызывает шквал критики. Методика дорабатывается, снова проводятся опыты, и снова критика. И так до наших дней. У Д. Н. Богоявленского читаем: «И. Т. Костин показывает, что результаты опытов Лая, проведенных, как известно, на материале бессмысленных слогов, не могут быть перенесены в школу, «потому что дети оперируют лишь над словами, имеющими смысл», и «ни одна школа не может делать своей задачей практику в области бессмысленного» [5].

Кроме того, в этих опытах нельзя было устранить работу кинестетического анализатора, с помощью которого осуществляется внутреннее проговаривание. На наш взгляд, наиболее ценные выводы в результате наблюдений и проведенных учеными экспериментов, — это те, которые отметили индивидуальные различия испытуемых, которые связывали с индивидуальными особенностями анализаторов. Это позволило разделить испытуемых на слуховой и зрительный типы [13].

Итак, ученые-антиграмматисты первой волны считали, что психологическими механизмами становления грамотного письма являются наши зрительный и слуховой анализаторы, кинестезии, движения руки, которые обеспечивают запись и хранение в памяти орфографически правильных образов слов. А раз так, то природа орфографического навыка не зависит от знания правил и, следовательно, от мышления. Роль грамматических правил они видели в развитии речи и мышления учеников, а не в овладении орфографически грамотной письменной речью. Учеными-антиграмматистами были предложены и упражнения, обслуживающие их теоретические представления: различного рода списывание с верных образцов, проговаривание, особые диктанты. Несмотря на теоретическую значимость идей антиграмматистов начала века, уровень науки того времени и возможности технического оснащения экспериментов не позволили ученым достаточно убедительно обосновать многие из своих утверждений. Дальнейшая деятельность представителей этого научного направления связана с блестящими попытками в спорах с грамматистами обосновать свою теорию чисто логически. Переломный момент в работах продолжателей этой теории наступает, когда в современных исследованиях физиологов, психофизиологов и психологов находит подтверждение мысль о необходимости использования анализаторов для становления полноценного речевого механизма, в том числе и для орфографического навыка. Однако снова вырисовывается несколько точек зрения на ведущую роль различных анализаторов. Так, о важности роли зрительного анализатора писал Б. Г. Ананьев. Доминантность зрительной системы ученый обосновал «ее собственным информационным материалом и превосходством оптических сигналов». Кроме того, зрительная система «играет роль внутреннего канала связи между всеми анализаторами системы (подобно кинестетическому анализатору) и является функциональным органом-преобразователем сигналов» [2].

Исключительную важность работы кинестетического анализатора показали такие исследователи, как Н. И. Жинкин, Л. Н. Кадочкин, Н. И. Китаев, Л. К. Назарова. Ученые доказали, что для формирования речевого механизма, приводящего к внутренней речи, необходимо включение в работу всех анализаторов. Внутренняя же речь является основным механизмом мышления и понимания [17].

Таким образом, как мы уже сказали, проблема формирования грамотной письменной речи не замыкается на самой себе: активное владение человеком всеми формами устной и письменной речи связано с механизмами мышления и понимания. Однако антиграмматистам так же, как и их противникам, не удалось открыть психологические механизмы формирования орфографической грамотности. Не решает проблемы и попытка Д. Н. Богоявленского как бы примирить оба эти направления, найдя место каждому из них.

Целью общения является понимание людьми друг друга. Однако, как правило, при рассмотрении вопросов, связанных с грамотным письмом, проблема феномена понимания выносится за скобки. Вместе с тем дальнейшее изложение хода научной мысли оказалось практически невозможным без того, чтобы не коснуться хотя бы некоторых аспектов понимания.

Без этого трудно понять всю сложность овладения ребенком грамотной письменной речью. Процесс, направленный на понимание речи, начинается с восприятия слухового или зрительного образа слова. Знакомство ребенка с родным языком начинается с восприятия им на слух устного потока речи взрослого.

В результате активного взаимодействия с взрослым в ходе протекания сложных психических процессов ребенок начинает вычленять и соотносить реалии окружающего мира с их именами, начинает различать слова. Вспомним, как действует ребенок, желая узнать название того или

иного предмета. Он указывает на предмет и спрашивает с помощью доступных ему речевых средств типа: «Ы?», «А вот?», «А это?», «О такое?» (что такое?) и т.п. Формирование механизма произнесения слов, т.е. овладение устной речью, начинается после того, как в работу включается слухоречедвигательный анализатор. Он состоит из речедвигательного анализатора, работающего совместно со слуховым. Узнав и освоив смысл и звуковую форму слова в их единстве, ребенок хранит его образ в долговременной памяти. Все это приводит к тому, что «слова на приеме (в данном случае при слуховом восприятии) не появляются как ранее не встречающиеся образования, а мгновенно узнаются» [10].

Причем существенными признаками для узнавания слова являются его лексическое и грамматическое значения. Узнать же слово при слуховом восприятии — значит мгновенно связать звуковую форму с его семантикой. Узнавание слов в потоке речи — необходимое условие понимания речевого высказывания. А так как слово многозначно, полный его смысл может быть установлен лишь в контексте.

В течение первых пяти-семи лет в долговременной памяти ребенка оказывается значительное число слов, в которой прочно закреплена связь внешней (звуковой) формы с семантикой. Но вот приходит время учиться читать.

Чтобы ребенок узнавал слова в их новой внешней форме (графической), должна выработаться новая связь: графической формы слова с его семантикой. Для этого зрительный образ должен слиться с ранее сформированным слуховым. Однако, как показывает опыт школы, при существующей методике обучения чтению такого слияния длительное время не происходит. В результате процессы зрительного восприятия и узнавания слов разъединяются.

Возникает эффект гоголевского Петрушки: ребенок не понимает читаемое. И если Петрушку увлекал сам процесс бессмысленного чтения, у ребенка, как правило, это вызывает нежелание читать. Трудности перестройки механизма речи, помимо объективных сложностей такого перехода, связаны с неэффективным управлением этим процессом со стороны взрослых, как родителей, так и учителей.

Дело в том, что в русском языке слов, в которых все звуки находятся в сильной позиции, значительно меньше, чем тех, где один или несколько звуков расположены в слабой.

Ребенок же в начале обучения чтению произносит все звуки в слове так, как будто они стоят в сильной позиции. Кроме того, он часто не справляется с ударением. Все это и превращает звучащее слово в новое, его образ не записан в долговременную память, и слух-контролер не принимает его как знакомое.

С помощью длительной тренировки в чтении методом «проб и ошибок» ребенок начинает слово, зрительно воспринимаемое, произносить так, как оно звучит в живой устной речи. С этого момента семантика слова, его слуховой и зрительный образы слились — слово узнается при любом восприятии.

Сегодня с помощью позитронно-эмиссионного томографа (ПЭТ), позволяющего видеть, как работает мозг, американским исследователям удалось установить, что при чтении хорошо знакомых слов после зрительной зоны мозга сразу включается зона, отвечающая за понимание.

Иными словами, когда новый речевой механизм сформировался, зрительное восприятие и узнавание происходят напрямую, без каких-либо посредников. Но ведь хорошо знакомыми становятся слова, у которых семантика и слуховой образ слились со зрительным.

ПЭТ позволяет говорить, что на этом этапе слово заходит в слуховую кору, т.е. оно проговаривается «про себя» и выслушивается.

Воспроизвести слово «про себя» позволяет кинестетический анализатор — именно он обеспечивает появление звуковых образов слов.

С помощью же внутреннего речевого слуха осуществляется слуховой контроль. Значит, когда механизм только формируется, подключаются посредники — кинестетический анализатор и слуховой контролер.

На наш взгляд, очевидно, что слово проговаривается речедвигательным анализатором не как написано, а как звучит в устной речи, иначе слуховой контролер не позволит узнать его. Следовательно, в долговременной памяти на этом этапе по-прежнему находится звуковой образ живой устной речи, и никакого накопления с помощью зрительного анализатора орфографически правильных образов слов не происходит. Более того, как это ни парадоксально звучит, бытующая сегодня методика обучения чтению подготавливает ребенка к орфографической безграмотности: у него не вырабатывается орфографическая зоркость, так как он не замечает звуки в слабой позиции.

Необходимость произносить слова при чтении не как они пишутся, а как звучат в живой речи, блокирует зрительную память. При овладении орфографически грамотной письменной речью должна произойти новая перестройка механизма речи.

Постараемся проследить, в чем суть этой перестройки. В устной речи исходным является звуковой образ слова. Причем слова подаются как бы целиком, «запускаются по одному импульсу целого динамического стереотипа, длящегося определенное и относительно короткое время» [10].

В письменной речи исходным также является звуковой образ слова, так как работает речедвигательный анализатор. С его помощью слова произносятся внутренне, «про себя». Эти произносимые «про себя» слова контролирует внутренний речевой слух. Однако речевой образ слова распадается на составляющие его звуки.

Для звуков должна быть выбрана буква, с помощью которой этот звук обозначается на письме в соответствии с нормой русской орфографии. Это и порождает проблему: как научить ребенка переводить звуки в буквы. Вот здесь и возникла идея заставить кинестетический анализатор работать на формирование орфографически грамотного письма.

Во-первых, слова должны произноситься не как они звучат, а как пишутся — отчетливое послоговое проговаривание.

Во-вторых, слова следует произносить не «про себя», а вслух — громкое отчетливое проговаривание.

В-третьих, произносить, таким образом, надо не только отдельные слова, а целые предложения и даже тексты. Авторы этих методик полагали, что при таком обучении речедвигательный анализатор по ходу письма будет проговаривать слова так, как они пишутся, а внутренний речевой слух — их узнавать. Эта методика была проверена в ряде экспериментов (в том числе и наших) и показала свое положительное влияние на выработку орфографической грамотности.

Однако сколько-нибудь полно решить проблему грамотного письма вновь не удалось. Причем, чем больше по ходу обучения накапливалось слов, тем хуже справлялся со своей задачей кинестетический анализатор. Очевидно, что только с его помощью неограниченное количество слов со всем множеством вариантов в долговременной памяти не накапливается. Не создаются условия для обобщения и, следовательно, для переноса на его основе.

Иными словами, с помощью использования только кинестезии требуемая перестройка механизма речи не происходит. Тогда, учитывая роль зрительного анализатора, мы пришли к мысли использовать практически одновременно кинестетический и зрительный анализаторы.

Была создана методика, при которой ребенок, проговаривая слова, видел их записанными и сознательно фиксировал внимание на их орфографическом оформлении. И вновь решить проблему не удалось. Не помогла и комплексная методика, в которой была подключена работа «руководительного» анализатора.

Конечно, при интенсивности тренировки ребенок может прийти к орфографической грамотности, как приходили к ней часто писари. Однако, даже превратив все обучение в «дограмматический период», мы не сможем отключить мышление ребенка. В результате он долго будет «барахтаться» в своих индивидуальных, стихийных и часто неверных обобщениях. Возникает вопрос: какие же психологические механизмы речи не учитываются при построении всех этих методик? Как упростить объективные трудности перехода к письменной речи? Для выдвижения гипотезы о психологических механизмах орфографической грамотности особое значение имели исследования Н. И. Жинкина [цит. по 10].

В них показано, что общими психологическими механизмами любого вида речи являются механизмы упреждения и удержания.

В нашем исследовании, посвященном проблеме формирования орфографического навыка, показано, что в его основе лежат механизмы упреждения и удержания правилосообразных семантико-синтаксических блоков. Позволяют произвести упреждение этих блоков особые «ориентирующие знаки». Чем шире диапазон упреждения и объем удержания таких блоков, тем совершеннее грамотность.

Основным психологическим механизмом орфографически грамотного письма является упреждение и удержание правилосообразных морфемных блоков или «сросшихся» в блок частей различных морфем.

Фундамент процесса, приводящего к становлению психологического механизма грамотности, должен строиться на фонемно-морфемных правилах, на основе которых вырабатываются умственные приемы.

Однако уже на этом этапе необходимо так организовать процесс обучения, чтобы в памяти школьника постепенно накапливались правилосообразные блоки. Кроме того, надо специально формировать механизмы упреждения и удержания. Тренировочные задания, направленные на формирование умений и навыков, должны сопровождаться упражнениями, в ходе выполнения которых усиленно работают все анализаторы.

Усиленная работа анализаторов, во-первых, поможет накоплению в памяти различных блоков, во-вторых, — запоминанию традиционных написаний. Такая организация процесса обучения должна была обеспечить формирование у школьников психологического механизма орфографической грамотности [7].

1.3 Орфографическая зоркость как условие формирования орфографического навыка

На каждом уроке обучения грамоте ученики сталкиваются с понятием орфограмма. Часто дети считают, что орфограмма — это место, где они допускают ошибки, поэтому, начиная с младших классов, детям необходимо давать точное понятие этого слова, чтобы не вводить их в заблуждение.

Если рассмотреть орфографическую зоркость с фонематической стороны, то можно понять, что это навык оценки звуков в слове. А также умение быстро различать, каким является звук сильным или слабым. Рассмотрим подробно их признаки. Если это сильная позиция, то звук определенно обозначен буквами по слуховому написанию. Напротив, в слабой позиции звук, при сравнении, с предыдущим, обозначается другими буквами, причем при одинаковом звучании [5].

Человек зрительно и на слух может определить любую орфограмму в слове. Чтобы в этом разобраться, надо подробно рассмотреть как зрительный, так и слуховой ход восприятия.

Сейчас на примере посмотрим, как ученики воспринимают написание букв в словах.

Зрительно восприятие. Ученикам необходимо показать, какие бывают орфограммы в написании, чем они отличаются, как пишутся.

Слуховое восприятие. Учеников учат выявлять цепочку звуков в заданном слове, писать слова, произносить их.

Для того чтобы написать слово, нужно знать его графическую и орфографическую структуру, то есть человек должен знать фонологию слова. Если звук стоит под ударением, то он имеет графическое написание. А если звук без ударения, то сюда уже относят орфографическое написание, так как в этом случае человек думает, какую букву писать [6].

Поэтому главным условием для формирования фонематического слуха является определение орфограммы и выявление ее вида.

На основании проведенных исследований на первых порах обучения правописания вместе со слуховым и зрительным разбором важным фактором является проговаривание слов, так как при этом речь воспринимается точнее.

Очень важно, чтобы перед написанием предложений ученик проговаривал каждое слово вслух. При этом не надо никому мешать. Ребенок должен проговаривать слова четко и тихо.

Сейчас в школах вводится методика П. С. Тоцкого. Это учитель с большой буквы, у которого большой педагогической стаж. Главным фактором его работы является орфографическое чтение и артикуляционная память [48].

Если мы хотим, чтобы ребенок запомнил, как правильно писать слово, он должен повторять это слово вслух несколько раз. Эта теория

результативно действует на детей начальной школы. Но, несмотря на это, методику нельзя называть универсальной, так как ребенок не задумывается над правилами, а просто запоминает правильное написание букв в слове.

Восприятие детей начальной школы, а именно слуховое и зрительное, является чувственной основой орфографического навыка.

По мнению К. Д. Ушинского, впечатления в памяти остаются дольше, если органы чувств принимают в процессе большое участие.

Современные ученые выявили: ученик усваивает знания только в том случае, если он опирается на мыслительную деятельность и понимает материал.

Стоит отметить, что если ученик не совсем понял тему или понял только часть, отрывок, то лучше, чтобы этот ученик повторил неувоенный материал еще несколько раз [37].

Когда ученик может определить главную мысль задания, может сравнить пройденный материал с жизненными ситуациями, может применить материал на практике, то он останется у этого ученика в памяти надолго. Такому ученику не надо многократно повторять пройденный материал, а достаточно повторить его пару раз для закрепления.

Таким образом, мы пришли к выводу, что память человека работает лучше в том случае, если ученик проанализировал материал, изучил его, применил в практической деятельности.

Вместе с тем, для усвоения материала помогают инструкции учителя, алгоритмы для решения проблем. Когда перед ребенком есть инструкция, он самостоятельно начинает думать и искать решение поставленной проблемы, искать ответы, задумываться над ним, анализировать, подбирать связи, этим самым ученик обрабатывает материал и изучает его.

Необычные, интересные вопросы, которые отражают особенность явлений, вызывают у учеников интерес, а также заставляют работать его

мыслительную деятельность, тем самым откладывая изученный материал в памяти [3].

Рассмотрим этапы нахождения орфограмм в работе.

Первый этап — нахождение орфограммы. Ученик должен научиться выделять в слове во время письма орфограмму. Это будет начальным умением, когда ученик осознанно относится к письму, оперирует правилами и работает со словарем.

Орфографическая зоркость — это умение человека находить в нужных словах и предложениях орфограммы и уметь выявить их тип, а также подобрать правила, которые подходят для них [9].

Изначально ученик выделяет орфограмму благодаря цепочке действий по проверке. Когда ученик набирается больше знаний, он осознанно видит в слове орфограмму, не используя цепочки признаков и правил.

Получается, что поиск орфограмм осуществляется благодаря знаниям учеников о главных признаках орфограммы.

Проанализировав психолого-педагогические работы, мы пришли к выводу, что орфографическая зоркость — это возможность учеников в ходе написания слов увидеть и определить вид и тип орфограммы, зафиксировать главные признаки [22].

Исходя из нашего вывода, получается, что, придя в школу, ребенок должен получить все необходимые сведения об орфограмме, понять ее признаки, изучить главные свойства и запомнить их надолго.

Младшие классы являются начальным этапом усвоения орфограмм. Именно в этот период развивается и формируется орфографическая зоркость. Главное внимание на этом этапе отводится необходимым признакам, которые помогут выделить орфограмму.

Рассмотрим основные отличительные признаки, которые изучают школьники при знакомстве с орфограммами:

— признаки звуковой стороны. В этом случае мы не можем полагаться на произношение слова. Например, ученик может ошибиться, когда звук стоит в слабой позиции. В случае с парными согласными возникают проблемы, когда парные стоят в конце слова. На данном этапе учитель развивает у учеников фонетический слух, развивает интуицию и языковые чувства;

— звуки, звукосочетания, буквы, которые дают права выбора верного нормативного написания из графически возможных: гласные а, о, е, и, я; парные звонкие и глухие согласные б, п, в, ф, г, к, д, т., ж, ш, з, с; сочетания стн (сн), здн (зн), и др.;

— нахождение буквы в слове. Ученик смотрит, в какой части слова находится проверяемая буква, и учитывает это положение;

— морфологические признаки показывают, где находится звук в слове определенной части речи;

— семантические признаки выделяют собственные имена и наименования и усваиваются в процессе наблюдения над собственными и нарицательными именами существительными;

— когда осуществляется перенос слова, необходимо учитывать его состав, морфемный и слоговой.

Рассмотрим, как влияют на развитие зоркости психологические процессы.

Русские психологи А. Р. Лурия, М. С. Шехтер, П. И. Зинченко в своих работах описывают состав орфографической зоркости. В структуру входит мотивационный, операционный, контролирующий компонент. Ознакомимся с каждым компонентом и выделим его основные черты [23].

Мотивационный компонент связан с передачей письменной информации, а также с пониманием учащимися важности изучения родного языка, с его правилами и задачами.

Операционный компонент, прежде всего, полагается на знания о признаках орфограммы и выделением ее в речи. Данный компонент на этапах знакомства с орфограммой задействует фонематический слух, анализ в ходе проговаривания. В следующих этапах он предполагает действенное зрительное принятие.

Контролирующий компонент. Ученики сами проверяют себя, как они написали слово, предложение, текст и по памяти сравнивают его с правилами [6].

Чтобы ученику хотелось изучать родной язык, запоминать правила, выделять признаки, учитель должен найти интересные подходы, работа должна быть необычной, систематической. Только тогда у учеников будут положительные результаты в учебе.

Выводы по главе 1

Проанализировав первую главу, мы можем сделать следующие выводы. Грамотность — это уровень усвоения школьником письма и чтения на своем языке. Грамотность — это умение читать и писать по установленным правилам. Такие умения являются ключом к функциональной грамотности, они являются возможностью людей взаимодействовать с окружающим миром и легко к нему приспосабливаться.

Работа по формированию у обучающихся орфографического навыка должна осуществляться в системе. Условием формирования является работа над орфографической зоркостью. Чтобы работа над повышением уровня орфографической зоркости у обучающихся младших классов дала положительный результат, она должна быть систематической и целенаправленной. На занятиях необходимо учить детей находить

то место в слове, где могут возникнуть орфографические трудности, то есть развивать у них орфографическую зоркость, в конечном итоге — формировать орфографический навык.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

2.1 Выявление уровня орфографической зоркости обучающихся начальной школы

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Для эксперимента мы взяли два класса, первый был контрольным, второй экспериментальным.

Для каждого этапа были отведены определенные сроки.

Констатирующий этап проходил с сентября по октябрь 2018 года.

Формирующий этап осуществлялся с ноября по март 2018-2019 года.

Контрольный этап был проведен в апреле-мае 2019 года.

Во 2-х классах, которые мы выбрали для проведения эксперимента, обучается по 25 человек, то есть всего 50 учеников в возрасте 8-9 лет, из них 27 мальчиков и 23 девочки.

Базой для нашего эксперимента послужила Целиновская СОШ им. Н. Д. Томина Курганской области. Мы выбрали целенаправленно вторые классы, так как опирались на мнение ученого Е. Е. Сапоговой, по мнению которой, произвольное внимание и произвольность формируются именно в этом возрасте. И это не случайно: именно в возрасте 8-9 лет происходит интеллектуальное развитие ребенка, а также развитие познавательного интереса. В этом возрасте ученики уже умеют делать выводы, исходя из соотношения суждений и сведений, раньше же умозаключения делались на основе логических аргументов [42].

Мы рассмотрели мнение еще одного ученого П. П. Блонского. По его мнению, ученики второго класса чаще всего допускают ошибки

орфографического плана из-за незнания, вместе с тем в их возрасте у них слабо развит фонематический слух, а также орфографическая зоркость. Это мнение имеет для нас большую ценность, так как затрагивает проблему нашего исследования.

В возрасте 9-10 лет идет развитие формально-логического мышления. Именно поэтому можно сделать вывод, что у ребят этого возраста начинает складываться аналитико-синтетический вид деятельности. Придя в школу, ученики первое время занимаются с наглядным материалом, но со временем наглядность сокращается. У учеников 2-х классов преобладает восприятие, которое полагается на анализ. А вот в 3-ем классе начинает проявляться обобщающее восприятие [1].

Таким образом, логичнее всего для диагностики и проверки нашего эксперимента взять обучающихся второго класса. Главное — учитывать особенности учеников второго класса.

Мы выбрали и изложили параметры для диагностического выявления уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся 2-х классов. Мы полагались на ФГОС начального общего образования. Для измерения мы обозначили несколько пунктов. Нам показалось, что именно они являются наиболее подходящими для учеников данного возраста. К таким критериям мы отнесли следующие:

- навык нахождения нужного написания,
- способность проводить орфографический контроль,
- умение выявлять тип написания.

Наши критерии основываются на ниже представленных нормативах.

Навык правильного написания слова заключается в способности находить орфографическое поле и в способности составлять орфографическую задачу. Необходимо иметь способность проводить

орфографический контроль: самоконтроль в работе; взаимоконтроль с одноклассниками во время работы. Необходимо умение выявлять тип написания: способность соотнести конкретное правило и орфограмму; способность решать орфографическую задачу.

В таблице 1 мы описали эти критерии.

Таблица 1 — Диагностические критерии

КРИТЕРИЙ	НОРМАТИВ
Навык нужного написания	- способность находить орфографическое поле; - способность составлять орфографическую задачу
Способность проводить орфографический контроль	- самоконтроль в работе; - взаимоконтроль с одноклассниками во время работы
Умение выявлять тип написания	- способность соотнести конкретное правило и орфограмму; - способность решать орфографическую задачу

Предлагаемые критерии дали возможность сформировать критериальную уровневую таблицу, направленную на диагностику уровня орфографического написания. С ее помощью мы подобрали задания, направленные на проверку орфографической зоркости учеников.

Таблица 2 — Задания для диагностики, составленные исходя из нормативов

КРИТЕРИЙ	ЗАДАНИЕ
1	2
Навык нахождения орфограммы	Первое задание На месте гласных выделить места, в которых может встретиться орфограмма Второе задание Найти в тексте места сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу.

Продолжение таблицы 2

1	2
Способность проводить орфографический контроль	Третье задание Выполнить тест по правописанию. Четвертое задание По алгоритму сделать орфографическое упражнение.
Умение выявлять тип орфограммы	Пятое задание Самоконтроль, списать текст и проверить его. Шестое задание Взаимопомощь, проверить, как выполнил работу сосед по парте.

На констатирующем этапе, который проходил с середины сентября по середину октября 2018 года, мы провели диагностику уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся вторых классов, полученные данные были записаны в таблицы для удобства рассмотрения. После чего мы сделали соответствующие выводы об уровнях развития орфографической зоркости обучающихся вторых классов. Рассмотрим количественные данные, которые были получили в результате проверки. Для удобства мы представили наш результат в виде таблицы 3.

Таблица 3 — Результаты диагностического исследования на констатирующем этапе в двух классах

КЛАСС	УРОВЕНЬ		
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольный	1 (4 %)	16 (64 %)	8 (32 %)
Экспериментальный	2 (8%)	15 (60 %)	8 (32%)

Таким образом, из таблицы мы видим, что в контрольном классе только один ученик (4 %) имеет высокий уровень сформированности орфографической зоркости, у 16 учеников (64 %) средний уровень, низкий уровень имеют 8 учеников, что составляет 32 %.

В экспериментальном классе у двоих учеников (8 %) был выявлен высокий уровень сформированности орфографической зоркости, средний уровень показали 15 учеников, что составило 60 %, и низкий уровень оказался у 8 учеников (32%).

Мы видим, что в основном у обучающихся 2-х классов преобладает средний уровень сформированности орфографической зоркости, вместе с тем, относительно большое количество учеников имеют низкий уровень сформированности орфографической зоркости. К большому сожалению, высокий уровень имеют лишь несколько учеников.

Полученные данные показали слабый уровень развития орфографической зоркости обучающихся вторых классов.

Для наглядности отразим получившиеся данные на диаграмме 1.

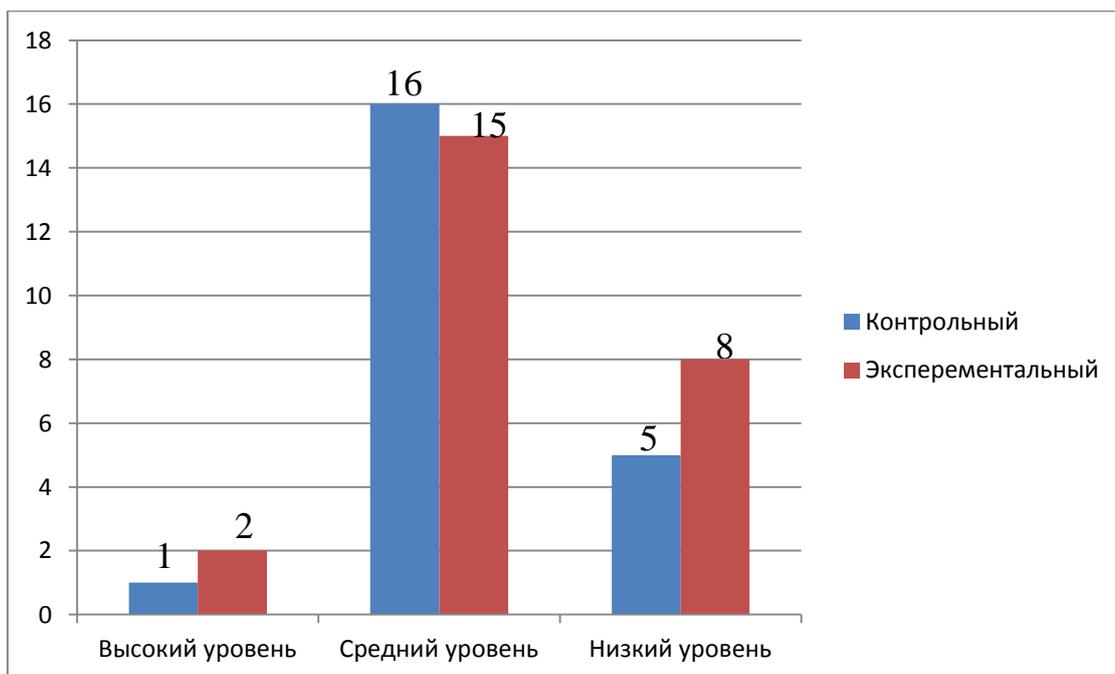


Рисунок 1 — Результаты начального уровня сформированности орфографической зоркости второклассников контрольного и экспериментального классов

Полученные результаты, на наш взгляд, прежде всего, связаны с тем, что в начальной школе преобладает традиционная передача знаний. В школе используется небольшое количество дифференцированных

заданий, что отрицательно влияет на развитие орфографической зоркости обучающихся вторых классов.

Исходя из полученных результатов, мы считаем, что необходимо провести системно-деятельностную работу по использованию дифференцированных заданий, направленную на повышение уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся вторых классов.

2.2 Система работы по формированию у обучающихся начальной школы орфографической зоркости

Отправляя ребенка в школу, родители задумываются, правильно ли их детей будут обучать, смогут ли найти подход, правильные методы. Учителям в свою очередь необходимо найти к каждому ребенку подход, научить его писать, читать и считать, обучить грамоте. Русский язык является одним из основных предметов в школе. Особым разделом, которому отведено большое количество часов, является раздел передачи буквами фонемного состава. Ученикам дается большое количество правил, которые они должны запомнить и уверенно использовать на практике.

Мы выбрали приемы, которые на наш взгляд, наиболее подходят для успешного формирования орфографической зоркости. Подробнее рассмотрим и опишем каждый из них [53].

1. Списывание

Чтобы ребятам было легче справиться с этим заданием, перед каждым списыванием необходимо прочитать ученикам алгоритм. Благодаря алгоритму ребята смогут допустить меньшее количество ошибок.

Алгоритм может выглядеть так:

1. Сначала необходимо прочитать предложение;
2. Повторите предложение про себя;
3. Выделите в предложении трудные слова;
4. Подчеркните места, где можно допустить ошибку;
5. Перечитайте предложение еще раз;
6. Начинайте записывать текст, диктовать его лучше по слогам, обращая внимания на орфограммы;
7. Проверьте правильность написания, если есть неточности, обязательно подчеркните их и запомните, где допустили ошибку, чтобы больше не делать ее.

Для достижения наилучшего эффекта, проводить списывание нужно каждый день. Это необязательно должен быть объемный текст. Достаточно одного двух предложений, главное, чтобы в них были орфограммы [52].

Важную роль в русском языке играют выборочные списывания предложений.

Можно давать обучающимся задания подобного плана:

1. Найдите предложение, в котором отражена главная идея автора, выпишите его. Найдите восклицательные предложения, вопросительные. Найдите и спишите предложение, которое соответствует схеме на доске;
2. Найдите и выпишите родственные слова;
3. Найдите предложения, в которых есть местоимения;
4. Спишите слова мужского рода из первого предложения;
5. Найдите все местоимения, подчеркните их и выпишите;
6. Найдите во втором предложении однокоренные слова.

2. Следующий прием — комментирование

Задача учеников — проговорить все орфограммы в предложении, объяснить, как их нужно написать, подобрать правило для правописания.

3. Третий метод письмо с проговариванием

Каждый ученик проговаривает предложения вслух. Но никто не должен мешать другим. Проговаривание должно быть четким и тихим голосом.

4. Маленькие пропуски

Если ребенок не знает, какую букву нужно написать, он может ее пропустить. А потом при разборе текста со всем классом дописать.

5. Пятый прием — скоростное письмо

Ребятам нравится записывать тексты на скорость, это своего рода маленькое соревнование, в котором хочется победить. Этот прием является очень результативным [41].

Работа ведется по алгоритму:

1. Совместное прочтение текста с учителем;
2. Чтение текста всем классом, но без помощи учителя;
3. Рассмотрение орфограмм;
4. Подсчет строчек и предложений;
5. Прочтение по предложениям;
6. Списывание текста на время;
7. Подсчет слов;
8. Прочтение;
9. Проверка орфограмм.

6. Шестой прием — письмо по памяти

Многим ученикам нравится записывать предложения по памяти, но не у всех это получается. Поэтому лучше всего сначала разобрать текст по алгоритму и только после этого приступать к записыванию.

Перед началом работы необходимо выполнить с учениками следующий алгоритм:

1. Прочитайте текст;
2. Разбор орфограмм;

3. Запоминание по предложению;
4. Выделение орфограмм на слух;
5. Запись предложений на память;
6. Проверка написанного текста.

7. Последний способ — диктант

Существует большое количество видов диктантов. Рассмотрим каждый более подробно и опишем их суть:

Предупредительный диктант (в начале работы разбираются орфограммы);

Объяснительный диктант (после написания текста, ученики вслух разбирают ошибки);

Выборочный диктант (ученики не записывают все предложение, а только часть, в которой встречается орфограмма);

Свободный диктант (учитель читает текст, а ученики в свободной форме записывают его);

Самодиктант (ученики читают текст, запоминают его, а затем списывают и проверяют себя сами);

Зрительно-слуховой диктант (цель — предупредить ошибки учеников. Учитель пишет текст на доске, затем читает его, потом читают ученики. Разбираются встречающиеся орфограммы, ученики запоминают их. Закрывают глаза и проговаривают текст про себя еще раз. Благодаря такому способу у учеников развивается зрительная память);

Диктант с постукиванием (это своего рода помощь ученикам, когда учитель читает текст, он постукивает по столу, когда встречается орфограмма. Ученики начинают задумываться, правильно ли написали слово, исправляют в случае необходимости);

Диктант «Проверяю себя» (ученики пишут предложения, если у них возникают проблемы, то они могут попросить помощи у учителя или одноклассников);

Словарный диктант (ученики пишут под диктовку слова, меняются тетрадями с соседом по парте и проверяют работу по словарю);

Орфографические минутки (ученикам очень нравятся орфографические минутки, чаще всего на таких минутках ученикам предлагается решить кроссворд, ребус, интересную задачку. Такие задачи содержат орфографические задания).

Существует огромное количество заданий, направленных на повышение уровня орфографической зоркости у учеников младшего звена. Хороший результат в повышении даст правильная работа, она должна быть целенаправленной и систематической [31].

Используемые задания помогают не только умственному развитию, они положительно влияют на все психические процессы, такие как память, внимание, мышление и другие. Ребята становятся более наблюдательными, внимательными, у них развивается орфографическая зоркость.

Формирующий этап длился с ноября 2018 по март 2019 года. Формирующий этап мы проводили только с учениками экспериментального класса. Занятия, направленные на повышение уровня орфографической зоркости, проходили три раза в неделю. Все занятия проходили в групповой форме. Но стоит отметить, что не все ученики получали одинаковые задания. Мы выбрали дифференцированный подход, поэтому задания составлялись в зависимости от уровня сформированности орфографической зоркости учеников второго класса.

На занятиях практически все ученики вели себя активно, внимательно слушали задания и с удовольствием их выполняли.

К ученикам, которые не хотели выполнять задания, был найден подход: мы использовали различные методы для привлечения их внимания.

Для повышения интереса мы использовали метод похвалы. За каждое правильно выполненное задание ребенок получал звездочку

в специально отведенную для заданий тетрадь. Таким образом, мы мотивировали наших учеников. Ребята стремились выполнить задание быстро и качественно, чтобы заработать яркую звездочку.

Ниже мы представили варианты заданий, которые использовали на наших занятиях.

Первый этап нашей работы был отведен ударению. Мы учили детей определять ударение в словах, выделять ударный звук, подчеркивать нужную ударную гласную. Данный этап показался ребятам очень легким, им понравились подобранные нами задания, ребят с удовольствием выполняли их.

Мы знакомили учеников со словами, в которых гласную можно проверить ударением, таким образом, у ребят есть возможность проверить себя и убедиться, что ошибки в слове не будет.

Мы предоставили ниже задания, которые использовали на своих занятиях.

Задание 1. Спиши слова и правильно расставь ударение:

маши, кошка, ромашка, заяц, корова, котик, поросенок, пони, пряник, страница.

Для закрепления пройденного материала ребятам предлагался ряд слов. В этом наборе ученики выделяли ударный звук. Каждым набор на один звук больше, чем первый.

Например:

1 набор. Сено, сало, Маша, ноты;

2 набор. Масло, кошка, кролик, миска;

3 набор. Корова, столик, полено.

Следующий этап был посвящен оценке звуков. Мы учили детей находить звук, который находится в слабой позиции и в сильной.

Примеры заданий представлены ниже [52].

Спишите слова. Обозначьте в каждом слове гласную букву, которая находится в слабой позиции, либо обозначьте ударением гласную, которая стоит в сильной позиции:

Погода, село, корова, перенесли, задания, травка, тетрадка.

Третий этап был направлен на освоение нового приема. Мы учили ребят записывать слова и ставить пропуски в тех местах, где гласная стоит в слабой позиции.

Мы объясняли ребятам, что гласная, которая обозначает безударный звук, трудна в написании. Такую букву нужно сначала найти.

Также ребятам объяснили, что позднее они познакомятся со способом проверки безударной буквы. Именно поэтому вместо буквы ставим пропуск.

Пример задания

Спишите слова и предложения. В каждом слове поставьте ударение. Найдите безударную гласную и подчеркните ее:

кормушка, трава, ночлег, моря, река, зима, слоны, силач, снежок, мячи, лисички, водичка;

В лесу выросла высокая трава.

Как это должно выглядеть в тетради.

К_рмушка, тр_ва, н_члег, м_ря, р_ка, з_ма, сл_ны, с_лач, сн_жок, м_чи, л_сички, в_дичка;

В л_су выр_сла высокая тр_ва.

Четвертый этап был отведен обозначению звуков.

Этот этап показался для ребят наиболее трудным. Не все ребята сразу поняли, как выполнять задания. Многие сначала затруднялись в выполнении задания. Мы разбирали эту тему не один день, и на каждом занятии пытались с каждым учеником проговорить задание и рассмотреть, как нужно его выполнять.

Но со временем ученики поняли, как выполнять задания, и больше у них проблем с этим не было.

Примерные задания данного этапа

Изменить слова так, чтобы из множественного числа они превратились в единственное число:

Слова: *столы, голоса*

Стол — *ст[о]л*

Голос — *г[о]лос*

Слова ребята записывали в тетради и отмечали, какой звук слышался и какой получился.

Прежде всего, на уроках русского языка необходимо развивать у учеников внимательность, зоркость, так как благодаря этому ученики смогут выделять орфограммы и легко находить их в тексте. Следовательно, ученики будут допускать меньше ошибок, а также смогут своевременно исправить ошибки, то есть будет формироваться орфографический навык.

По проблеме нашего исследования было проведено достаточное количество работы, накоплен большой материал, направленный на развитие орфографических навыков.

Задания по русскому языку выбираются с учетом возраста учеников, их способностей, возрастных возможностей. Ученым, чьи методики заложили начало в разработке новых заданий, является В. Н. Зайцева.

Рассмотрим организацию уроков для учащихся вторых классов.

На каждую орфограмму отведено три дня. Чаще всего для орфограмм отводятся уроки закрепления.

Необходимо завести специальные тетради для таких работ.

Сначала ученики выбирают понравившуюся орфограмму. Затем в своих тетрадях они записывают диктант. Это могут быть 10-15 слов.

Сразу же после написания проходит проверка слов. Учитель записывает слова или вывешивает слова на доску, а ученики друг за другом читают их. Каждый ученик называет в слове орфограмму, если кто-то допустил ошибку, то исправляет ее у себя в тетради.

Такой диктант можно назвать объяснительным, так как ребята после написания сразу проверяют свои ошибки, исправляют их и запоминают вновь правильное написание.

В конце урока ребятам дается задание на дом.

Используя слова из диктанта, придумать 5 предложений и записать их в тетрадь. Таким образом, благодаря данному заданию у ребят развивается воображение и творческие умения.

На следующем занятии ученикам предлагается поменяться тетрадками и вслух прочитать предложения соседа.

В работу включается зрительная память. Ученики учатся применять знания, которые получили на уроке, на практике.

В конце урока вновь дается домашнее задание. Записать под диктовку брата, сестры, родителей 20 слов связанных с необходимой орфограммой. Таким образом, ученики готовятся к контрольному диктанту.

Третий день заключительный. Ученикам предлагается записать 30 слов. Это и есть контрольный диктант. Из них 15 слов новых, а 15 остается с первого дня занятий.

Такая работа позволяет развивать умственные способности учеников. Благодаря заданиям у ребят развивается память и мышление, наблюдательность и внимание. Дети учатся сравнивать и анализировать, а также обобщать знания, полученные в ходе занятий.

Рассмотрим орфограммы по порядку.

Орфограмма №1

Большая буква в именах собственных

Девочка Вероника, мама Марина, сестра Даша, Даша из Кургана, мальчик поехал в деревню Потанино, город Москва большой.

Река Обь, река Лена и имя Лена, мама чистила снег с подругой Маргаритой.

Орфограмма №2

Безударные проверяемые гласные в корне слова

Волна, ковер, паруса, площадка, зима, зеленый, моря, писал, плясал, земля.

Голодать, воздушный, далекий, кормушка, веселый, часовщик, крикливый.

Орфограмма №3

Непроверяемые гласные

Карнавал, берлога, аромат, каламбур, кенгуру, натюрморт, бегемот, ювелир.

Пластин, иней, колодец, багровый, огурец, собака, свирепый, инженер.

Орфограмма №4

Проверяемые парные согласные в корне и на конце слова

Дорожка, столбы, арбуз, травка, грибы, столы, веревка, дудочка.

Орфограмма №5

Непроизносимые согласные в корне слова

Сердце, грустный, злобный, жесткий, ненастный, честный, прелестный, известный.

Солнце, сердце, праздник, поздно, парусный, ненастный, здравствуй, ужасный

Орфограмма №6

Буквы и, у, а после шипящих

Живой, дышишь, чужой, щука, чайка, щавель, брошюра, жюри, парашют.

Пружинка, шишка, жираф, участок, пассажир, пицца, чашка, машина, шить.

Орфограмма №7

Разделительный Ъ и Ь

Съезд, съезился, объяснение, объемный, несъедобный, подъездной, несъедобный.

Вьюн, ладья, почтальон, бульон, павильон, ружье, пьеса, листья, муравьи.

Орфограмма №8

Раздельное написание предлогов с другими словами

По тропинке, с другом, у колодца, над рекой, под столом, перед домом, у реки.

В печке, над домом, по дорогам, в окно, по полю, в клетке, у моря, за домом.

Орфограмма №9

Употребление Ь на конце существительных после шипящих

Мышь, вещь, ночь, рожь, беречь, прочь, сплошь, тишь, помощь, пишешь.

Нож, шалаш, грач, плащ, горяч, задач, замуж, хорош, могуч, врач, репортаж.

Предложенные задания подходят для учеников второго класса, благодаря им развивается не только орфографическая зоркость, но и память, внимание, наблюдательность.

Далее мы рассмотрим еще один вид диктантов. Они не похожи по своему содержанию с другими и имеют другие методические рекомендации. Такие диктанты маленькие по объему, но, несмотря на это, в них содержится большое количество орфограмм.

Их можно проводить в начале урока вместо разминки перед письмом.

Рассмотрим варианты таких диктантов и разберемся, в чем их основная суть.

№1. Повторяющийся диктант

Задание ученикам: запишите под диктовку предложения, затем поставьте номера нужных орфограмм.

Текст:

Наташа и ее подруга Марина собрались на речку. Марина прочитала в книге, что речка лечебная. На улице светило яркое солнце и было тепло. Девочки решили искупаться в речке.

Наташа не умеет плавать, поэтому она старалась не заходить глубоко. А Марина плавать умеет, поэтому Марина уплывала далеко от берега.

Учитель читает текст, а ученики его записывают в свои тетради. После этого учитель вновь читает текст и объясняет каждое трудное слово. Если дети сомневаются в написании какого-либо слова, то поднимают руку и учитель объясняет орфограмму. Ученики сами исправляют свои ошибки. На следующий день дети вновь под диктовку учителя записывают этот текст. Но учитель предупреждает детей, что если они напишут сегодня этот текст без ошибок, то на третий день писать диктант им не придется. Проверка второго диктанта осуществляется по той же схеме, что и в первый раз.

На третий день дети, которые не допустили ошибок, получают интересные задания, это могут быть ребусы, кроссворды. А ученики, которые допустили ошибки во втором диктанте, пишут его третий раз. Остальные дети пишут диктант третий раз. Чаще всего на третий раз ошибок у учеников уже нет. Но если вдруг ошибки есть, то с каждым учеником ведется индивидуальная работа.

№2. Коллективный диктант

Сначала необходимо разделить класс на несколько групп. Каждая группа выбирает командира.

Учитель читает детям слова и словосочетания. Ученики должны определить орфограмму. Ту орфограмму, которая встречается наиболее часто, необходимо записать. Все вопросы ученики решают своей группой, они разбирают орфограммы, а потом уже записывают их. После написания, слова проверяются. Проверка идет групповая.

Например:

Ро́ща, ча́ща, щаве́ль, зада́ча, пи́ща, сторожи́т, пуши́стые, души́стая, моча́лка.

Далее можно предложить составить предложения с записанными словами.

№3. *Устный диктант*

Необходимо прочитать предложения. Найти в них орфограммы. Затем записать ответы и проставить номера.

Мою собаку з(а,о)вут Жучка. Жучка пуш(ы,и)стая. Жучка сторож(и,ы)т дом.

№4. *Взаимный диктант*

Вместо учителя встает ученик. Он читает вслух текст соседу или нескольким ученикам, а те записывают с его слов.

Задание:

Дети записывают слова: *стенка, машины, ро́ща, калитка, колонка, корова.*

Затем другой ребенок озвучивает слова, а ученики должны определить номер орфограммы, которая встретилась большее количество раз.

Например: *стенка, машины, ро́ща, калитка, колонка*

Задание:

Составьте предложения со словами, которые вы записывали дома или подбирали в школе.

№ 5. Быстрый диктант

Чаще всего для быстрого диктанта используют короткие предложения. Это могут быть поговорки, пословицы, стишки, то есть те предложения, которые ученики часто произносят в разговорной речи.

Например:

Села муха на варенье,

Вот и все стихотворенье.

Семь раз отмерь — один раз отрежь.

Книга наш друг — без нее, как без рук.

Вежливости открываются все двери.

Кот Васька слушает да ест.

Счастлив тот, кто у себя дома.

Готовь сани летом, а телегу зимой.

Для написания достаточно два предложения, которые легко запомнить и воспроизвести.

Перед диктантом учитель предупреждает, что прочитает предложение только один раз. Предложение нужно прослушать и выделить орфограмму. После этого необходимо в тетрадь записать прослушанное предложение и написать номер орфограммы.

Темп написания быстрый.

После написания ученики проверяют каждый себя, а затем идет коллективная проверка. Ученики читают предложения и выделяют орфограммы, тот, кто допустил ошибку, исправляет ее.

№6. Продолжающийся диктант

Такой диктант проводят в начале урока. Он небольшой. Состоит из нескольких предложений. Предложения логически связаны между собой по смыслу. По структуре такой диктант имеет отличия с другими.

Из урока в урок дети пишут диктант, каждый раз добавляя новое предложение. Как правило, он может растянуться от 3 до 5 уроков. Главное, чтобы диктант был интересен ученикам, и им хотелось скорее узнать продолжение. В диктанте должно встречаться большое количество орфограмм.

Ниже мы написали текст, который можно использовать в качестве продолжающегося диктанта.

Поход в горы

Этим летом мы отправились в поход. Учитель сказал, что мы пойдем в горы. Дома родители собрали нам необходимые вещи.

И вот...

И вот мы отправились в путь. Дорога была длинная и интересная. По пути мы встретили большое количество насекомых. Бабочки порхали с цветка на цветок, как будто провожая нас.

Ура! Мы ...

Ура! Мы увидели горы. Мы подошли к подножью высокой горы. Нам хотелось скорее забраться наверх и насладиться всей красотой.

Но...

Но вдруг пошел мелкий дождь. Учитель предложил переждать. К тому же все устали, и нужно было набраться сил. Мы поставили палатки, разложили вещи. После того, как дождь прекратился, мы разожгли костер.

Наконец-то...

Наконец-то мы пошли дальше. Мы стали подниматься на гору. Первыми шли мальчики, а за ними девочки. Гора была не крутая, поэтому все могли на нее забраться. Наверху было очень красиво, весь мир был как на ладони.

Такой текст читается один раз, учитель заранее предупреждает об этом своих учеников. Диктант нужно читать быстрее, чем обычный.

На слух дети определяют, какая орфограмма встречается в тексте, записывают предложения и ставят номера.

Ученикам всегда интересно узнать, что же произошло дальше, и они с удовольствием ждут следующего урока.

№7. Обратный диктант

Самым интересным диктантом считается обратный диктант.

Дома ученики записывают несколько предложений себе в тетрадь, это их домашнее задание. В школе ученики на уроке русского языка читают свои предложения, а учитель записывает их на доске. Каждое предложение учитель должен записать красиво и грамотно. Учитель объясняет каждую орфограмму.

№8. Незнакомый диктант

Такой диктант по своей структуре похож на выборочный, но в нем используются иные задания. Ученики должны прослушать текст учителя и записать в тетрадь только те слова и словосочетания, в которых возникли трудности. Те слова, в которых ученик уверен, он пропускает.

Пример текста:

Мы с другом пошли в лес. Погода была тихая. Мы решили прогуляться по березовой роще. Птички щебетали. Воздух в чаще леса был чистым-чистым. Мы с другом остались довольны прогулкой.

Во время диктанта дети спокойно общались между собой, также они пользовались вспомогательной литературой.

Для облегчения проверки мы ставили на полях номер той орфограммы, в которой ученик допустил ошибку. После того, как ученики получали тетради, они выполнили работу над ошибками. Когда ученики видят, где именно они допустили ошибку, то возвращаются к правилам и еще раз повторяют материал.

После этого каждый ученик получал индивидуальные карточки с заданиями. Задания зависели от того, в какой орфограмме была допущена ошибка.

Таким образом, после проделанной работы мы вновь провели с учащимися вторых классов повторное обследование, которое состояло из тех же заданий что и на начальном этапе. Полученные результаты мы представили в следующем параграфе.

2.3 Обработка и анализ результатов опытно-экспериментального исследования

Контрольный этап нашего исследования проходил с апреля по май 2019 года.

Контрольный эксперимент предполагал выявить результативность проведенной до этого работы.

Мы провели контрольный эксперимент (этап) и с экспериментальной, и с контрольной группой, причем в экспериментальной группе до этого проводилась интенсивная работа по повышению орфографической зоркости, а в контрольной — нет.

Для наглядности полученные результаты мы представили в виде сводной таблицы итогов констатирующего и контрольного этапов. Для сравнения даны таблицы № 4 и № 5 для учеников контрольной и экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах.

Таблица 4 — Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов для контрольной группы

ЭТАПЫ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ
Констатирующий	1 (4 %)	16 (64 %)	8 (32 %)
Контрольный	3 (12 %)	18 (72 %)	4 (16 %)

Для наглядности мы представили полученные результаты в виде диаграммы 2.

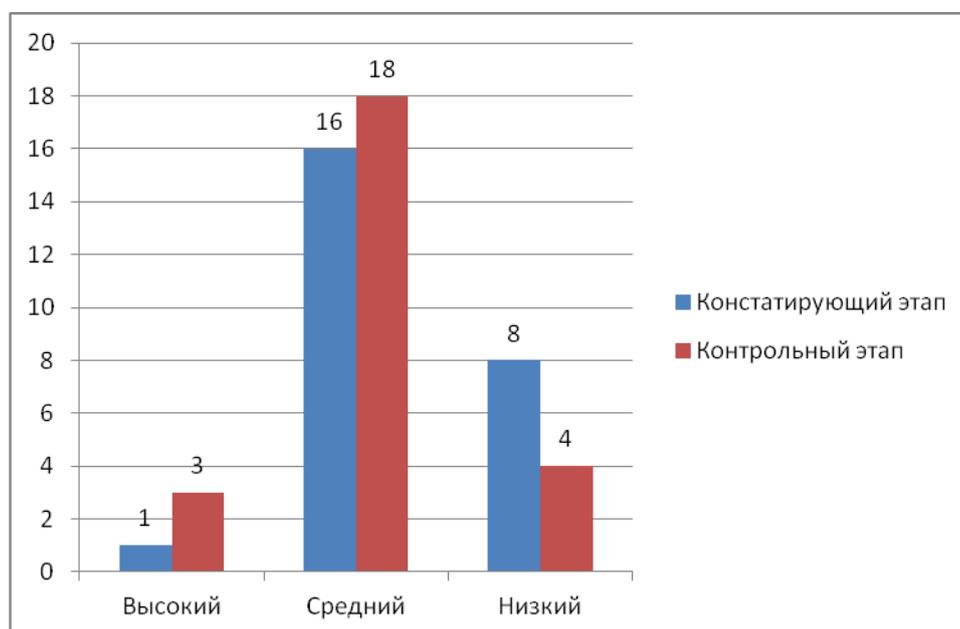


Рисунок 2 — Сводная диаграмма результатов констатирующего и контрольного этапов для контрольной группы

По диаграмме 2 видно, что у обучающихся второго класса, с которыми не проводился формирующий этап, незначительно повысился уровень орфографической зоркости.

Таблица 5 — Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов для экспериментальной группы

ЭТАПЫ	ВЫСОКИЙ	СРЕДНИЙ	НИЗКИЙ
Констатирующий	2 (8%)	15 (60 %)	8 (32%)
Контрольный	6 (24%)	17 (68 %)	2 (8 %)

Для наглядности мы представили полученные результаты в виде диаграммы 3.

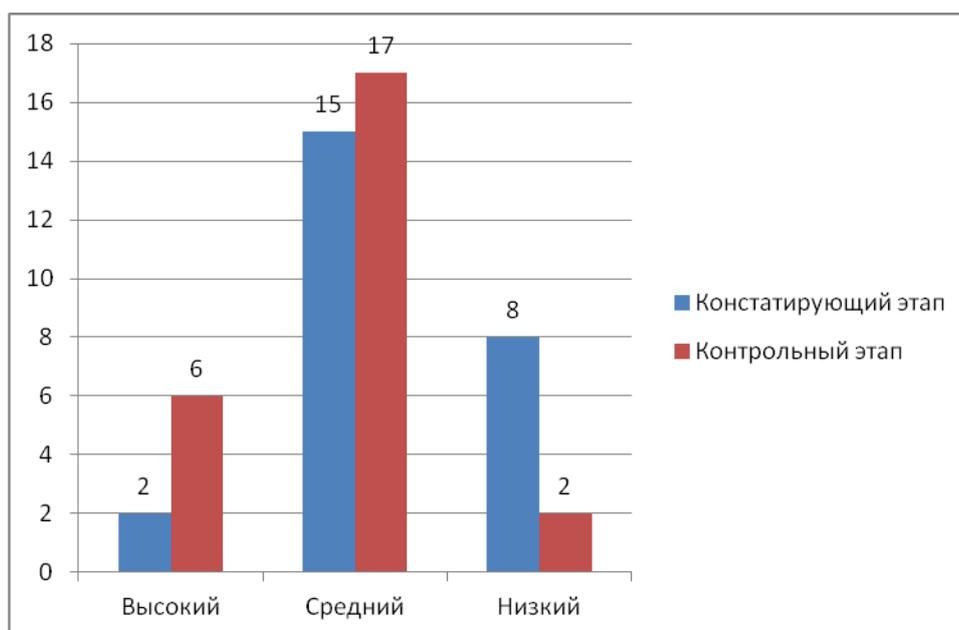


Рисунок 3 — Сводная диаграмма результатов констатирующего и контрольного этапов для экспериментальной группы

Таким образом, по диаграмме мы видим, что высокий уровень с отметки *два* поднялся до отметки *шесть*, это говорит о том, что четыре ученика значительно повысили свой результат по формированию орфографической зоркости. Средний уровень отмечен у 17 человек. Если изначально на констатирующем этапе у 8 человек был низкий уровень сформированности орфографической зоркости, то на контрольном этапе эта отметка понизилась до двух. Это означает, что ученики повысили свой уровень и показали отличный результат.

Мы составили сводную таблицу 6 по двум классам, для сравнения результата.

Таблица 6 — Результаты проверки уровня сформированности орфографической зоркости учеников контрольного и экспериментального классов на контрольном этапе

КЛАСС	УРОВЕНЬ		
	Высокий	Средний	Низкий
Контрольный	3 (12 %)	18 (72%)	4 (16 %)
Экспериментальный	6 (24%)	17 (68 %)	2 (8 %)

Таким образом, из таблицы мы видим, что в контрольном классе у троих учеников (12 %) отмечен высокий уровень сформированности орфографической зоркости, у 18 учеников (72 %) средний уровень, низкий уровень остался у 4 учеников, что составляет 16 %.

В экспериментальном классе у 6 учеников (24 %) выявлен высокий уровень сформированности орфографической зоркости, средний уровень показали 17 учеников, что составило 68 %, и низкий уровень остался у двоих учеников (8 %).

Также мы представили полученные данные в виде диаграммы 4.

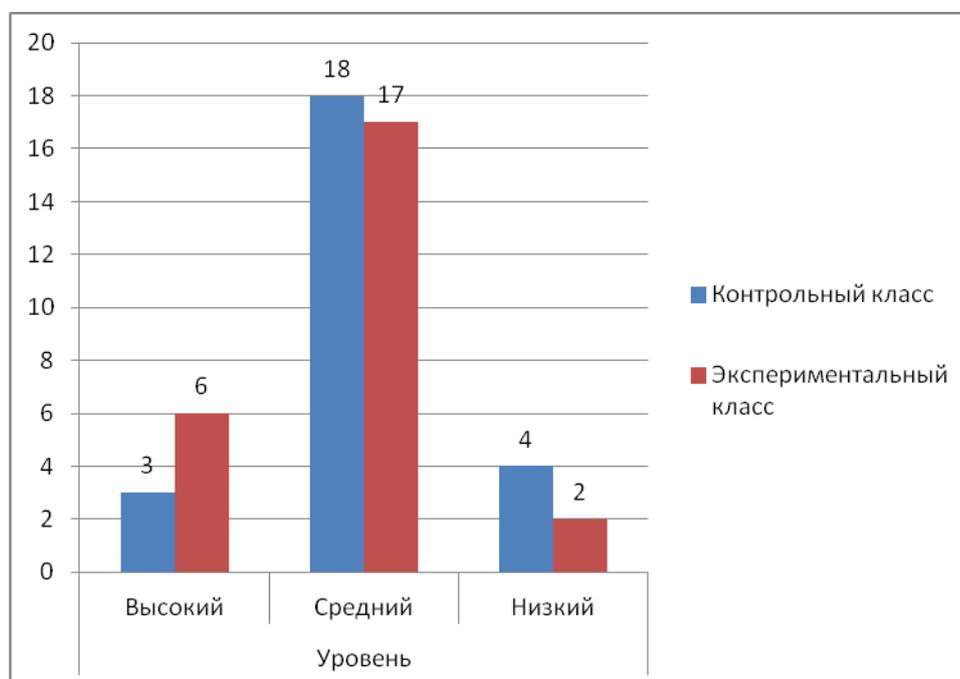


Рисунок 4 — Результаты уровня сформированности орфографической зоркости контрольного и экспериментального классов на контрольном этапе

Мы видим, что результаты экспериментального класса выше, чем результаты контрольного. Таким образом, мы можем сделать вывод, о том, что системно-деятельностная работы по формированию у обучающихся начальной школы орфографической зоркости дала положительный результат. Цель достигнута, гипотеза доказана. Формирование орфографического навыка осуществляется эффективней

при условии формирования его посредством системно-деятельностного подхода на основе формирования орфографической зоркости, повышать которую лучше с использованием дифференцированных заданий. Мы считаем, что благодаря этому у обучающихся начальных классов удастся формировать орфографический навык, учащиеся способны видеть орфограммы, применять орфографические правила.

Выводы по главе 2

В нашем эксперименте приняли участие учащиеся 2-х классов, нами было выбрано 2 класса, контрольный и экспериментальный. В каждом классе обучается по 25 человек, всего 50 учеников в возрасте 8-9 лет, из них 27 мальчиков и 23 девочки.

Базой для нашего эксперимента послужила Целиновская СОШ им. Н. Д. Томина Курганской области.

В ходе проверки мы выяснили, что у обучающихся вторых классов недостаточно развита орфографическая зоркость.

Нами была проведена системно-деятельностная работа, направленная на повышение орфографической зоркости у обучающихся начальной школы.

После формирующего этапа мы вновь организовали проверку уровня развития орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста.

Наш эксперимент дал положительный результат: уровень орфографической зоркости у обучающихся экспериментального класса, повысился. Следовательно, наша работа пошла на пользу, в итоге цель исследования была достигнута, а гипотеза доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Грамотность — это умение читать и писать по установленным правилам. Эти умения являются основой функциональной грамотности, они дают человеку возможность качественно взаимодействовать с окружающим миром. Навыки правописания, наряду с другими, такими, как навыки общения, дают индивиду возможность нормально существовать в системе общественных отношений.

Одним из самых трудных школьных предметов является, по статистике, русский язык, в частности, письмо. Возникает дилемма, с одной стороны, ребенок с детства говорит на русском языке, изучает его нормы, правила, узнает новое, а с другой стороны, русский язык — это довольно трудный предмет, который не так-то просто освоить. Для того чтобы ребенок легче усваивал русский язык, необходимо устранить его речевые недостатки. Ведь они могут сказаться в дальнейшем на чтении и письме. Учитель должен внимательно следить за каждым учеником на уроке, наблюдать, как он усваивает материал, понимает ли новую тему.

Перед школой стоит важная задача — научить ребенка родному языку. Прежде всего, необходимо сформировать у учеников грамотность, в частности орфографическую, сформировать орфографический навык. Это является наиболее одной из важнейших задач школы.

Чтобы работа над повышением уровня орфографической зоркости у обучающихся младших классов дала положительный результат, она должна быть систематической и целенаправленной. На занятиях необходимо учить детей находить то место в слове, где могут возникнуть орфографические трудности.

В качестве возрастного периода для проведения экспериментальной работы нами были выбраны учащиеся вторых классов. Нами было выбрано два класса, контрольный и экспериментальный. В каждом классе обучается по 25 человек, всего 50 учеников в возрасте 8-9 лет, из них 27 мальчиков и 23 девочки.

Базой для нашего эксперимента послужила Целиновская СОШ им. Н. Д. Томина Курганской области.

В ходе проверки на этапе констатирующего эксперимента мы выяснили, что у обучающихся вторых классов недостаточно развита орфографическая зоркость.

Мы решили, что такие результаты связаны с общей направленностью системы образования на традиционную передачу знаний, недостаточную реализацию субъектной роли младшего школьника в учебно-воспитательном процессе, в том числе недостаточное использование дифференцированных заданий в процессе формирования орфографической зоркости обучающихся вторых классов как условия формирования орфографического навыка и в целом орфографической грамотности.

Мы провели системно-деятельностную работу по использованию дифференцированных заданий, направленную на повышение уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся вторых классов.

Повторная проверка орфографической зоркости обучающихся экспериментального класса на контрольном этапе эксперимента показала положительные результаты проведенной работы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, о том, что системно-деятельностная работа по формированию у обучающихся начальной школы орфографической зоркости дала положительный результат.

Цель достигнута, гипотеза доказана: формирование орфографического навыка осуществляется наиболее эффективно

при условии его формирования посредством системно-деятельностного подхода на основе формирования орфографической зоркости, повышать которую необходимо с использованием дифференцированных заданий. Благодаря этому у обучающихся начальных классов более качественно формируется орфографический навык.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. Академический проект. Альма Матер, 2006. — 702 с.
2. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека [Текст] // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. — Москва, 2012.
3. Битянова М. Р. Социальная психология [Текст] / М. Р. Битянова. — Москва : ЭКСМОПресс, 2004. — 576 с.
4. Блонский П. П. Педология [Текст] / П. П. Блонский. 2-е изд., стер. — Москва : Издательство Юрайт, 2016. — 392 с.
5. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии [Текст] / Д. Н. Богоявленский. — Москва, 1966.
6. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии [Текст] / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа, 2003.
7. Богоявленский Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии [Текст] / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа, 2015. — № 8. — С. 32-39.
8. Воеводина Е. С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте (рекомендации для родителей) [Текст] // Школьный логопед. — № 6 (15), 2006.
9. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология: от рождения до школы [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. — СПб.: Питер, 2009. — 240 с.

10. Волкова Л. С. Логопедия [Текст] : Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведения / Под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. — Москва : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 704 с.
11. Гамезо М. В. Возрастная психология: личность от молодости до старости [Текст] : учеб. пособие / М. В. Гамезо [и др.]. — Москва: Пед. общ-во России, 2001. — 272 с.
12. Дружинин В. Н. Психология [Текст] : учеб. для гуманит. Вузов / В. Н. Дружинин; под ред. В. Н. Дружинина. — СПб.: Питер, 2001. — 656 с.
13. Дубровина И. В. Психология [Текст] : учеб. для студ. средн. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. — Москва: Издательский центр «Академия», 2010. — 464 с.
14. Дыгун М. А. Общая психология в схемах, понятиях, персоналиях [Текст] / М. А. Дыгун. — 4-е изд. — Мозырь: Содействие, 2009. — 72 с.
15. Желудкова С. В. Поурочные планы по учебнику «Азбука» [Текст] / Н. М. Бетенькова и др. — Волгоград, 2004. — 120 с.
16. Жиренко О. Е., Обухова Л. А. Поурочные разработки по обучению грамоте и письму [Текст] / О. Е. Жиренко, Л. А. Обухова. — МОСКВА : ВАКО, 2004.
17. Журова Л. Е. Обучение грамоте детей в детском саду [Текст] / Л. Е. Журова. — Издательство : Вентана-Граф, 2014. — 42 с.
18. Затулина Г. Я. Конспекты занятий по подготовке к обучению грамоте [Текст] : Учебно-методическое пособие / Г. Я. Затулина. — Москва: Центр педагогического образования, 2014. — 64 с.

19. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — Москва: Логос, 2002. — 384 с.
20. Иващенко Ф. И. Психология воспитания школьников [Текст] / Ф. И. Иващенко. — Минск : Высшая школа, 2006. — 192 с.
21. Козина А. Н. Развитие орфографической зоркости у младших школьников [Электронный ресурс] // Молодой ученый, 2014. — № 18. — С. 584-586. — URL <https://moluch.ru/archive/77/13291/> (дата обращения: 02.07.2019).
22. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи [Текст] / А. Н. Корнев. — Москва : Просвещение, 2006. — 181 с.
23. Котикова О. П. Педагогическая психология: курс лекций [Текст] / О. П. Котикова. — Минск : Изд. МИУ, 2005. — 132 с.
24. Крысько В. Г. Социальная психология [Текст] : учеб. / В. Г. Крысько. — Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2002. — 448 с.
25. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. — 208 с.
26. Львов М. Р. Обучение орфографии в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов // Начальная школа. 1984.
27. Рождественский Н. С. Обучение орфографии в начальной школе [Текст] / Н. С. Рождественский. — Москва : Просвещение, 1960.
28. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. 9-е изд., стер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2015. — 464 с.

29. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. 4-е изд. стереот. — Москва: Издательский центр «Академия» 2009. — 456 с.
30. Немов Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. В 3-х кн. Кн. 2. Психология образования. — 4-е изд. — Москва: ВЛАДОС, 2002. — 608 с.
31. Нищева Н. В. Картотека подвижных игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики [Текст]. Изд. 2-е, дополненное. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2010.
32. Общая, возрастная и педагогическая психология [Текст] : хрестоматия / сост. Т. П. Березовская, М. В. Кравченко, А. В. Музыченко. — Минск : БГПУ, 2006. — С. 87-128.
33. Османова Г. А. От игры к письму [Текст] // Логопед в детском саду. — № 1 (16), 2007.
34. Педагогика [Текст] : Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. Пидкасистого П. И. — Москва : Пед. общ-во России, 2015. — 365 с.
35. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. вузов; под ред. Н. В. Ключевой. — Москва : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. — 400 с.
36. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения [Текст] / Ю. П. Платонов. — СПб. : Питер, 2006. — 464 с.
37. Практикум по педагогической психологии [Текст] : пособие для студентов пед. специальностей вузов / Сост. М. А. Дыгун [и др.]; под общ ред. М. А. Дыгуна. — Минск : Экоперспектива, 2009. — 144 с.
38. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / сост. Е. С. Савинов. — 4-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2015. — 223 с.

39. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе [Текст] / М. М. Разумовская. — Москва : Дрофа, 2005. — 183 с.
40. Разумовская Л. И. Методика обучения орфографии в школе [Текст] : Кн. для учителя / Л. И. Разумовская. — Москва: Просвещение, 2006. — 251 с.
41. Савинова З. А. Виды работ по формированию орфографической зоркости [Текст] / З. А. Савинова // Начальная школа. 2015. — № 1. — С. 45.
42. Сапогова Е. Е. Психология развития человека [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Е. Е. Сапогова. — Москва: Аспект пресс, 2005 — 460 с.
43. Сохин Ф. А. Задачи развития речи Развитие речи детей дошкольного возраста. [Текст]. — Москва, 2009. — С. 12-16.
44. Соболева О. В., Агафонов В. В., Агафонова О. В. Новый букварь для дошкольников и первоклассников [Текст]. — Москва : Дрофа-Плюс, 2007.
45. Ткаченко Т. А. В первый класс — без дефектов речи [Текст] : Методическое пособие / Т. А. Ткаченко. — СПб.: Детство-пресс, 2003. — 112 с.
46. Ткаченко Т. А. Совершенствование навыков звукового анализа и обучение грамоте [Текст] / Т. А. Ткаченко. — Москва, 2003.
47. Чалдини Р. Психология влияния [Текст] / Р. Чалдини. — СПб. : Питер, 2000. — 270 с.
48. Фомичева М. Ф, Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; Под ред. Т. В. Волосовец. — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
49. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]. — Москва, 2009.

50. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. и др. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; Под ред. Т. В. Волосовец. — Москва: Издательский центр «Академия», 2002. — 200 с.
51. Хамидулина Р. М. Обучение грамоте. Подготовка к школе. [Текст]. — Москва: Издательство «Экзамен», 2009.
52. Хухлаева О. В. Психология развития: Молодость, старость, зрелость [Текст] : учеб. пособие / О. В. Хухлаева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
53. Чеховских М. И. Основы психологии [Текст] : учеб пособие / М. И. Чеховских. — Минск: Новое знание, 2002. — 218 с.
54. Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь [Текст]. — Москва, 2012.
55. Ясова А., Самостоятельная работа обучающихся над орфографическими ошибками [Текст] / А. Ясова // Начальная школа, 2001. — № 4. — С. 42.