

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Факультет начальных классов

Кафедра русского языка и методики преподавания

Никитина Екатерина Александровна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Направление 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой русского языка и методик его
преподавания: к. филол. наук. доцент
Г.С. Спиридонова

Руководитель: к.п.н., доцент кафедры
русского языка и методики преподавания
А.А. Бариловская

Дата защиты:
Обучающийся: Никитина Е.А.

(подпись, дата)

Оценка:

Красноярск

2017

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретическое обоснование проблемы развития орфографической зоркости	7
1.1. Структура орфографического навыка.....	7
1.2. Орфографическая зоркость как компонент навыка правописания.....	14
1.3. Традиционные приемы развития орфографической зоркости.....	15
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Актуальный уровень развития орфографической зоркости младших школьников.....	29
2.1. Диагностика уровня развития самоконтроля и операции обнаружения орфограмм у младших школьников (констатирующий эксперимент).....	29
Выводы по 2 главе.....	38
Глава 3. Программа формирования орфографической зоркости младших школьников.....	39
3.1. Этапы формирования орфографической зоркости младших школьников.....	39
Выводы по 3 главе.....	46
Заключение.....	48
Список литературы.....	51
Приложения.....	54

Введение

Практическая цель обучения русскому языку предполагает овладение учащимися двумя видами коммуникации - устной речью и письменной. Чтобы научиться правильно писать, ребенок должен овладеть правилами орфографии.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования в содержательной линии «Орфография и пунктуация» прописано:

Выпускник научится:

1. применять правила правописания;
2. определять написание слова по орфографическому словарю;
3. безошибочно списывать текст объёмом 80-90 слов;
4. писать под диктовку тексты объёмом 75-80 слов в соответствии с изученными правилами правописания;
5. проверять собственный и предложенный текст, находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки.

Выпускник получит возможность научиться:

1. осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки;
2. подбирать примеры с определённой орфограммой;
3. при составлении собственных текстов перефразировать записываемое, чтобы избежать орфографических и пунктуационных ошибок;
4. при работе над ошибками понимать причины появления ошибок и определить способы действия, помогающих предотвратить её в последующих письменных работах [ФГОС НОО, 2010] .

Но, как известно из практики обучения в начальных классах орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чём свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых в 3-4 классах.

Проблема формирования грамотного письма в начальных классах является одной из главных в курсе русского языка. Исследования психологов и педагогов показали, что оптимальным путем обучения орфографии является такой, при котором орфографический навык формируется первоначально как система осознанных действий. В результате специальных упражнений происходит их сокращение и автоматизация. Сознательное владение орфографией включает в себя умение выделять орфограммы,

относить каждую к определенному правилу и, наконец, писать в соответствии с правилом.

Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развития у учащихся способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилу. Эта способность должна закладываться в процессе обучения в начальных классах. Однако, за время обучения в 1-4 классах у большинства детей не формируется орфографическая зоркость: «процент видения орфограмм у учащихся 4 класса колеблется от 30% -50%».

Таким образом, проблема развития орфографической зоркости является актуальной, что и определило выбор темы нашего исследования.

Объект исследования является процесс формирования орфографической зоркости у младших школьников.

Предметом исследования являются педагогические условия эффективности работы по формированию орфографической зоркости у младших школьников.

Цель нашей исследовательской работы является определить, какие педагогические условия наиболее эффективны через программу формирования орфографической.

Для реализации данной цели необходимо решить несколько логически-взаимосвязанных задач:

1. изучить научную, научно-методическую литературу по исследуемой проблеме;
2. раскрыть сущность, содержание орфографического навыка;
3. определить условия формирования орфографического навыка младшего школьника;
4. раскрыть сущность орфографической зоркости как орфографического умения;
5. установить зависимость между развитием орфографической зоркости и формированием орфографического навыка.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы:

- а) анализ психолого- педагогической, методической, лингвистической литературы;
- б) педагогическое наблюдение;

- в) эксперимент;
- г) изучение и обобщение опыта учителей начальной школы;
- е) упражнения.

База исследования: исследование проводилось в школе №14 г. Красноярска в 4 «а» и 4 «в» классах. Обучение проводится по программе «Школа 21 века».

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета можно сформулировать гипотезу исследования. **Гипотеза:** от качества подобранных упражнений и систематического их использования на уроке зависит уровень развития орфографической зоркости. Комплекс методов, используемых в работе: анализ психологических, педагогических, методических источников по проблеме исследования; формирующий эксперимент в форме системы упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости; констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня развития орфографической зоркости. Теоретическое значение курсовой работы состоит в том, что проведенные исследования позволяют расширить и уточнить знания о роли упражнений в развитии орфографической зоркости.

Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что ее результаты могут способствовать успешному обучению русскому языку в начальной школе, а также разрешению многих проблем, связанных с обучением детей русскому языку. Практическая ценность состоит в том, что данные методические рекомендации и многие задания и упражнения могут быть применены учителями русского языка в начальной школе.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

1.1 СТРУКТУРА ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

В связи с возникшей необходимостью в теоретическом осмыслении структуры (строения) орфографического навыка как действия, в основе которого лежит комплекс умений, доведенных до автоматизма, в настоящей статье предпримем попытку решения данной проблемы на теоретическом уровне.

На сложность структуры процесса обучения указывал еще Д. Н. Богоявленский, но эта сложность, по его мнению, «не механическая сумма различных «факторов», а сложность целостных структур сознания». Качественное своеобразие их, как указывает ученый-методист, прежде всего, характеризуется операциями «осмысления», которые придают всему процессу сознательный, интеллектуальный характер [Д.Н.Богоявленский 2003:52].

Итак, процесс формирования орфографических навыков, как навыков по большей части интеллектуальных, имеющих в своей основе систему орфографических умений (или действий), был рассмотрен нами ранее и позволил выдвинуть следующее положение: орфографическое умение (действие)- составная часть правописных умений, которое представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, состоящее, в свою очередь, из элементарных орфографических действий: сенсорных, моторных, интеллектуальных. [Д.Н.Богоявленский 2003:39]

Всем известно, что все люди постоянно обрабатывают информацию. Грейс Крайг в своем исследовании указывает на существование информационного подхода к развитию личности. По ее мнению, информационный подход - это теория развития человека, которая использует аналогию с компьютером для разработки программы исследования способов приема, обработки и хранения информации человеческим интеллектом. Подобный подход, как нам представляется, вполне уместен, если речь идет о структуре навыка в целом, и орфографического навыка, в частности.

На основе данного подхода представим себе обобщенную логическую схему орфографического навыка. По нашему мнению, структура обобщенного орфографического навыка будет выглядеть примерно следующим образом:

Орфографический навык.

1. Оpozнание: «чувство проблемы», «предчувствие ошибки».
2. Выделение признаков: выделяются все признаки наблюдаемого явления.
3. Выделение признаков сходства и различия: производится операция сопоставления ранее выделенных признаков.
4. Выделение существенных и несущественных признаков: работа с отвлеченными понятиями.
5. Группировка явлений и отнесение к определенным классам.
6. Выделение существенно общего признака: предполагает выявление и установление связей . В его основе: сенсорное действие интеллектуальное действие: анализ интеллектуальное действие: сравнение интеллектуальное действие: сравнение, абстрагирование интеллектуальное действие: обобщение, классификация интеллектуальное действие: группами признаков и осуществление расположения систематизация их в структурной последовательности.
7. Объединение признаков интеллектуальное действие-синтез.
8. Фиксация на письме моторное действие.

Данная схема подтверждает положение о том, что орфографический навык представляет собой сложное многокомпонентное действие, имеющее в основе преимущественно действия интеллектуальные. Следовательно, орфографический навык — операция, имеющая в своей основе мыслительные процессы.

В своей статье «Умения и навыки в школьном курсе русского языка» М. Т. Баранов, употребляя термины «умения и навыки» в одном ряду, писал, что «правописные (орфографические и пунктуационные) умения и навыки - это одновременно и мыслительные, и двигательные действия с орфограммами и пунктограммами, которые, как известно, проявляются в правильной записи учащимися слов и предложений». По мнению ученого, правописные умения и навыки подразделяются на два вида: первый навык - нахождение в словах орфограмм; второй - правильное написание слов.

Причем, утверждает далее ученый-методист, «нахождение орфограмм - это мыслительные и нередко сенсорные действия». Данный вид умений и навыков, в свою очередь, имеет разновидности: находить орфограммы в корнях слов, различать буквенные и небуквенные орфограммы и др.

Правильное написание слов представляет собой реализованные двигательные и мыслительные действия учащихся с орфограммами, а также правилами правописания. Далее М. Т. Баранов приводит примеры формулировок данного вида правописных умений и навыков: правильно писать общеупотребительные слова с изученными орфограммами, правильно писать слова с непроверяемыми орфограммами (по определенному списку) и др.

Заметим, что умения (позже - навыки) как первого, так и второго вида представляют собой многокомпонентные действия, состоящие, в свою очередь, из умений, перешедших в навыки. Попробуем представить себе обобщенно, орфографический навык как сложное действие, имеющее в своей основе группу навыков (автоматизированных умений):

1. опознать («увидеть», «почувствовать») орфограмму в слове - сенсорное действие («орфографическая зоркость»);
2. определить место орфограммы в слове - интеллектуальное действие, имеющее в основе словообразовательный анализ;

3. определить принадлежность орфограммы к типу и виду - интеллектуальное действие, имеющее в основе сравнение и сопоставление;
4. подвести под правило - интеллектуальное действие, имеющее в основе анализ и синтез;
5. сделать «правило сообразное действие» (действие по правилу)- интеллектуальное действие, включающее в себя группу действий, имеющих в основе следующие операции: анализ, сравнение, сопоставление, синтез;
6. зафиксировать орфограмму на письме - двигательное, моторное действие;
7. проконтролировать собственные действия - интеллектуальное действие, имеющее в основе анализ.

Необходимо уточнить, что каждое из орфографических действий можно разложить на более простые по структуре действия.

Опираясь в данной гипотезе, совершим заключение о том, то что орфографический опыт предполагает собою многоуровневое процесс, а следовательно, любой орфографический опыт содержит в собственной базе ряд иных автоматизированных умений, в таком случае имеется считается воздействием многокомпонентным. Рассмотрим это положение на примере навыка «правило сообразного» действия при написании орфограммы «Безударные гласные в корне слова».

Предыдущее действие «подведение под правило» показало, что из трех вариантов орфограммы нам предстоит выполнять правило сообразное действие по орфограмме № 1 (безударная гласная в корне, проверяемая ударением). Данное действие включает в себе следующие компоненты:

- актуализация (воспроизведение) во внутренней речи правила (интеллектуальное действие, в основе - память);
- выбор способа действия (интеллектуальное действие, в основе - анализ, сравнение);

- подбор однокоренных слов, который осуществляется на основе сопоставления значений корня (семантизация) и выбор слова с ударной гласной в корне слова, на основе фонематического анализа;
- подбор форм данного слова с ударной гласной корня (грамматическая составляющая действия), на основе фонематического анализа

Становится очевидным, что структура орфографического навыка как действия необычайно сложна и ошибка, допущенная при формировании одного из компонентов навыка, приводит к образованию дефекта в действии, иначе говоря, навыка неправильного написания а, следовательно, к орфографической ошибке. Дефекты подобного рода необходимо исправлять, то есть осуществлять коррекцию мыслительных действий, на это и направлена разработанная нами методика коррекции орфографических навыков.

С целью наиболее детального попадания в сущность действия разберем процесс корректировки обычного моторного опыта, к примеру опыта, возникшего у юзера при включении/выключении гальванического освещения. Человек приспособился увеличивать руку с целью введения освещения в степень плеча, в таком случае имеется содержит автоматизационный опыт, возникший в следствии продолжительного использования выключателем непосредственно подобного рода. Уже после ремонтных работ, проделанного в этом помещении, выключатель был передвинут, равно как данное теперь же установлено, в размер далее, а непосредственно: в степень ручки, спущенной по тела. Однако механизационный опыт, просвещенный посредством неоднократных повторений, у человека оставляет ещё определенное период: вступая в комнатку, некто бессознательно вскидывает ручку в степень плеча и никак не выявляет выключателя в обычном месте.

Что же происходит в этот момент? В первую секунду человек испытывает удивление при обнаружении отсутствия выключателя на привычном месте, затем следует легкое замешательство (очевидно, оно похоже размышлению, поиску пути решения), далее - озарение, включающее механизм самокоррекции, и, вслед за этим, правильное механическое действие.

Каждый этап действия, как видим, предполагает возможность коррекции. Чтобы ускорить процесс коррекции механического навыка в этом случае, нужно, чтобы мышление «включалось» до начала первого этапа: до начала бессознательного действия. То есть, необходимо выработать некий «сигнал», который позволит «запустить» механизм контроля за действием руки при входе в помещение. При соблюдении этого условия процесс привыкания к новому механическому действию пройдет значительно быстрее.

Конечно, структура орфографического навыка значительно сложнее, чем структура навыка двигательного, а следовательно, и причин «сбоя» в процессе их функционирования может быть найдено значительно больше. Одной из главных причин можем назвать недостаточное внимание со стороны преподавателя обучению школьников операционной стороне деятельности в процессе формирования орфографических навыков. Следствием этого является, как уже отмечалось, возникновение ННН, имеющих в своей основе некоторые дефекты мышления, а именно: «стихийно» сложившиеся приемы мышления.

Если мы ставим перед собой задачу осуществлять коррекцию определенного орфографического навыка, то прежде должны проанализировать его структуру, определить «точки» возникновения возможных дефектов и организовать работу с обучаемым таким образом, чтобы он сам осознал причины необходимости соблюдения той или иной предлагаемой преподавателем последовательности действий. Более того, необходимо организовать работу с учащимися по самоанализу собственных действий, что, по нашему мнению, возможно только на завершающем этапе обучения, так как именно в этот период школьники, по утверждению психологов, обладают основами абстрактного мышления.

Рассмотрим возможную организацию подобной работы в 10 классе на примере повторения правописания НЕ с различными частями речи - орфограммы, относящейся (по результатам опроса, проведенного нами среди старшеклассников) к наиболее трудным для усвоения и частота причиной появления ошибок в тетрадях школьников. Орфографический навык слитного и раздельного написания слов с НЕ состоит из следующих компонентов:

1. Восприятие и осознание НЕ как «сигнала»: сенсорно-интеллектуальная составляющая действия.
2. Определение позиции НЕ по отношению к слову: непосредственная близость или «отделенность» (не умный или не слишком умный): лексико-семантическая составляющая действия.
3. Определение слова, к которому относится НЕ, как части речи: семантико-грамматическая составляющая действия, которая, в свою очередь, включает в себя группу навыков, имеющих в основе анализ и синтез знаний, при помощи которых осуществляется классификация.
4. Далее следует правило сообразное действие.
5. Контроль за выполнением действия.

Поскольку, как мы выяснили ранее, одной из причин формирования ННН является недостаточное внимание процессу целенаправленного обучения операционной стороне деятельности, необходимо, на первом этапе коррекции, организовать диагностическую работу с целью выявления навыков, содержащих в себе дефекты. Затем установить причины их (дефектов) возникновения. После чего приступить непосредственно к осуществлению коррекции навыков неправильного написания путем осознанной работы самих учащихся на основе поэтапного анализа уже сформированного действия.

Работу лучше всего начинать с актуализации знаний по теме, полученных ранее, это возможно осуществить в процессе совместной активной творческой

работы учащихся и учителя. Учитель, опираясь на сведения по орфографии, полученные школьниками в 5–9 классах, совместно с ними создает обобщающую таблицу «Правописание НЕ с разными частями речи». Работа по коррекции на данном этапе осуществляется имплицитно (в форме, скрытой от обучаемых) [Бакурина Т.Н. 2002: 56].

С опорой в таблицу, основанную в ходе задания и выступающую собою общее схематичное картинка законов, имеющих отношение к этому виду орфограмм, ведется ряд процедур репродуктивного характера, основной целью которых считается концентрация интереса подростков в операторной стороне работы. Обобщающая список регулярно располагается перед подростками, и они, согласно мере потребности, обращаются к ней с целью контролирования из-за точности исполнения орфографических операций. Дальнейшие упражнения представляют собой задачи поискового или творческого характера на материале связного текста как «естественного дидактического материала».

По нашему мнению, в качестве объекта исследования лучше всего использовать тексты классической литературы и лучшие образцы современной литературы, поскольку восприятие и осмысление высококачественного образцового текста наряду с развитием речи школьников, несомненно, оказывает влияние положительное и на формирование мышления обучаемых.

Кроме того, на этом этапе учитель организует творческую работу учащихся по самостоятельному составлению словарных диктантов для одноклассников, подбору текстов из художественных произведений, где широко представлены изучаемые в этом разделе орфограммы, составлению познавательных задач и пр. Работа такого рода активизирует познавательную деятельность школьников, формирует интерес к изучению орфографических тем,

способствует коррекции орфографических умений и навыков, а также развитию мышления учащихся [Арямова О.С. 1999: 17].

1.2 ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ЗОРКОСТИ КАК КОМПОНЕНТ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ

Орфографическая зоркость - это способность обнаруживать орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи. По мнению Львова М.Р., способность обнаруживать орфограммы является важнейшим орфографическим умением. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развитости у младшего школьника способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам [5].

Обнаружение орфограмм облегчают их опознавательные признаки. Во первых, опознавательный признак - несовпадение звука и буквы, произношения и написания. Например: при написании слова сад в конце слова он отчетливо слышит звук (т). Это несовпадение обнаруживается только тогда, когда ученик не только слышит слово, но и видит (или знает) букву. Поэтому, первый опознавательный признак неприменим в самостоятельном письме. Но он эффективен в процессе тренировок, входе анализа написанного текста, комментирования. Во вторых опознавательный - это звуки и сочетания звуков, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами, следовательно, создают опасность ошибки. К ним мы относим такие « опасные» места, как о\а, и\е, б\п, г\к, в\ф, д\т, з\с, ж\ш, а также сочетания жи, ши, чу, шу, ча, ща, **Ошибка!**, стн\сн, нч, нщ и другие. Постепенно у детей вырабатываются автоматизированные реакции на эти звуки, сочетания, и это становится основой орфографической зоркости. В третьих опознавательным признаком является позиция **Ошибка!**, предлог\приставка, окончания слов (падежные, личные и пр), шипящие в абсолютном конце слов, стыки морфем, особенно приставки и корня. Объектом внимания становятся морфемы - приставки, корни, окончания, интерфиксы (соединительные гласные в сложных словах), постфикс - ся (-сь) у глаголов. Эти признаки носят общий характер, но существуют и частные признаки, обслуживающие определенное правило, определенный тип орфограммы.

Например, для орфограммы "Заглавная\строчная буква" опознавательный признак - первая буква имени существительного, первое слово в предложении . По мнению Жедека П.С., таким образом, для успешного развития

орфографической зоркости необходимо уже в младших классах выделять наиболее общие признаки орфограмм [Булохов В.Я. 2002:90].

1.3. ТРАДИЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

В формировании орфографического навыка М.Р.Львов выделяет две ступени, которые должен пройти школьник: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы); решение ее (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [Львов М.Р. 1987:267с.].

По традиционной методике работа учителя ведется стереотипно: дети сначала учат правило, затем выполняют различные упражнения, позволяющие закрепить данное правило.

В результате ребенок с успехом выполняет определенное задание – скажем, вставить пропущенную букву и объяснить ее написание. Ученик правильно определяет тип орфограммы, затем, как правило, умело подбирает проверочные слова, но когда дело доходит до диктантов и творческих работ, делает ошибки, нередко – очень много.

Одно из объяснений в том, что за ученика сделали самое главное – выделили орфограмму. То есть, в формировании орфографического навыка был пропущен начальный этап: развитие способностей детей к самостоятельному обнаружению в словах мест, которые нужно писать по правилам.

Умение обнаруживать орфограмму связано с понятием «орфографическая зоркость».

Именно отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из причин допускаемых ошибок. Это «сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма».

По утверждению М. Р. Львова, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45 % орфограмм в тексте и лишь в отдельных случаях там, где учитель системно работает над формированием орфографической зоркости – 70 – 90 % [Богоявленский Д.Н. 1966: 47].

Иными словами, нужно научить школьника безошибочно определять место орфограммы. В потребности узнать, что писать, и состоит орфографическая зоркость.

Нельзя не согласиться с В.В. Репкиным, что масса упражнений, в которых «орфограммы заранее выделены тем или иным способом по типу заданий: вставить пропущенные буквы, объяснить правописание выделенных корней, слов, букв, подчеркнуть орфограммы в написанных словах, не способствует формированию умения выделять орфограммы». Систематическое подсказывание ученику трудных мест в словах порождает орфографическую слепоту. [Бондаренко А.А. 1996:С.78].

Работы М. Р. Львова, П. С. Жедек, Н. М. Бетеньковой убеждают в том, что можно научить находить подавляющее число орфограмм еще в первом классе, в момент обостренного внимания к слову, когда оно впервые пишется и читается учеником.

С точки зрения фонематической концепции русского правописания П.С. Жедек определяла орфографическую зоркость как «умение различать, какой звук находится в сильной позиции и однозначно указывает на букву, а какой в слабой позиции и может быть обозначен разными буквами при том же звучании» [Жедек П.С. 1992:306с.].

Выразим ряд конкретизированных суждений. Наиболее существенную долю орфограмм русского стиля оформляют безударные гласные в разных составляющих фразы и согласные парные в соответствии с глухости – звонкости, в завершении слова и пред иными согласными. Безударный звук при письме оказывается всегда «опасным местом», потому что для

обозначения звука в позиции без ударения выбор буквы становится проблемой. Например, в словах зима, сестра, часы, мячи для обозначения звука [и] есть четыре варианта букв: и, е, а, я, но в каждом из слов лишь один окажется верным.

Знакомство первоклассников с признаками орфограммы для гласных начинается в период обучения грамоте, когда дети учатся безошибочно и быстро определять в слове ударение и производить звуковой анализ слова.

Ученики знакомятся с такими словами, написание которых определяется произношением, то есть в слове нельзя допустить ошибки, значит, в нем нет орфограмм. Например: Ната, ноты, окуни.

На этом же этапе дети учатся оценивать каждый звук в слове: какой звук находится под ударением (в сильной позиции) и звучит отчетливо и ясно, а какой без ударения (в слабой позиции) и слышится неясно.

Перед тем как написать слово сосна, составляем схему: , выясняем, что написать гласную в первом слоге сразу нельзя, так как безударный звук [а] можно обозначить и буквой а, и буквой о. То есть, дети приучаются к пониманию, что безударному гласному нельзя доверять при письме. Такой звук всегда «опасное место». Здесь ребенок приступает к решению орфографической задачи: он может или обратиться к правилу, или посмотреть в книгу (учебник, справочник), или спросить у взрослого. С этого момента возможна уже целенаправленная работа над формированием у первоклассников орфографической зоркости.

Достаточно долго работая над приемами развития орфографической зоркости, для становления соответствующего умения считаю целесообразным проводить следующие игры или упражнения.

1. Игра «Зажги маячок». Проводим звуковой анализ слова или списывание слов и предложений в прописях. Под «опасным местом» дети ставят зеленые кружки.

2. Письмо под диктовку. Для начала диктую слова так, как они пишутся. Далее провожу игру «Эхо». Читаю слова, а дети повторяют шепотом, но так, чтобы я слышала. Если кто-то скопировал неправильно, то исправляют ошибку, проговаривая еще раз, затем все записывают.

3. Особый способ записи слов. Во время диктанта буквы в «опасных местах» пропускаются. Эти буквы сначала надо узнать, а это непросто: пока известны не все правила. Поэтому целесообразно ставить пропуски. Когда текст запишется, учитель отвечает на вопросы детей, вставляются пропущенные буквы.

4. Фонетический разбор (ведется на протяжении всех четырех лет обучения). Кратко его принцип можно представить на примере слова Земля. Произношу [з' и м л' а]. В слове два слога [з' и м] – [л' а]. Второй слог ударный.

[з'] – согласный, мягкий, звонкий, пишу з;

[и] – гласный, безударный, проверяю [з' э м л' и], после мягкого согласного пишу е;

[м] – согласный, твердый, звонкий, пишу м;

[л'] – согласный, мягкий, звонкий, пишу л;

[а] – гласный, ударный, после мягкого согласного пишу букву я.

5 звуков, 5 букв.

5. Разбор слова по составу – это один из важнейших этапов обучения орфографии.

До того, как ребенок напишет слово, он должен поставить ударение и определить, в какой части слова есть «опасные места». Некоторые приставки и суффиксы детям известны. Они их проговаривают и пишут. Если не знакомы – учитель должен четко продиктовать. Гласные и согласные в корне проверяются по правилам или четко диктуются учителем, в том случае правила на данную орфограмму не изучались.

Возьмем для примера как записать слово «пробегает».

- Пробегает. Ход рассуждений ученика: ударение падает на предпоследний слог. Пишу приставку про- , потому что приставки пра- – нет. В корне безударная гласная е, потому что бег. Окончания не знаю, делаю пропуск (учитель это место четко продиктовывает).

6. Самопроверка написанного. Ученики обнаруживают и подчеркивают «опасные места» в уже написанном предложении или слове.

7. Списывание. Особо следует выделить вопрос о списывании, поскольку оно является важным видом орфографических упражнений, включающим в себя операцию предварительного выделения в списываемом тексте подавляющего числа орфограмм.

Часто приходится наталкиваться на то, что побуквенное копирование текста ребенком не только не избавляет его от ошибок, но и приводит к ним. Это происходит потому, что ученик при таком списывании не понимает, что пишет, а значит, и не фиксирует в памяти правильное написание слов, не видит орфограмм, не может объяснить выбор букв для их обозначения.

В своей работе по формированию навыков безошибочного письма мы начали использовать алгоритм списывания, разработанный Г.В.Репкиной. Он записан в памятку, которая есть у каждого ребенка [Петерсон Л.Г. 2011: 17-23].

Предлагаю текст памятки и методический комментарий к нему в скобках после каждого пункта.

Операции, выполняемые при списывании:

1) Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его. (Если предложение не большое, читаем целое предложение, если большое – смысловыми частями. Чтение предложения идет орфоэпически, «как говорим»).

2) Повтори предложение, не смотря в текст, чтобы проверить, запомнилось ли оно. (Повторяя предложение, не смотря в него, ребенок развивает память, учится запоминать осмысленно).

3) Выдели орфограммы в списываемом тексте. (Списывание обязательно должно включать в себя- определение ударного слога. С этого начинается выделение орфограмм в слове. Для успешного воспитания орфографической зоркости с помощью обучения списыванию необходимо составить таблицу букв, которые нельзя писать на слух. Если текст написан не на доске, то орфограммы подчеркиваются карандашом в книге, с которой ребенок списывает).

4) Прочитай предложение так, как оно написано (именно так, как будешь себе диктовать).

5) Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь его писать. (Повторное проговаривание закрепляет в памяти буквенный образ слова).

6) Пишу, диктуя себе так, как проговаривал последние два раза. (Важно, чтобы во время письма под собственную диктовку ученик не смотрел в текст, а опирался на свою речедвигательную память).

7) Проверь написанное:

1. Прочитай, что написал, отмечая дугами слоги;

2. Подчеркни орфограммы в написанном;

3. Сверх каждую орфограмму с исходным текстом.

4. При списывании дети выделяют букву в слабой позиции карандашом.

Использование карандаша вносит интерес в работу и также способствует развитию орфографической зоркости. Этот прием предложен Т.В. Шклярской, которая считает, что когда ребенок должен выделять какие-то буквы другой ручкой, у него чаще срабатывает сигнал «Остановись!» до того, как он успеет сделать ошибку [Шклярская Т.В. 2000: 35].

В процессе списывания у детей развивается зрительная и слуховая память, внимание, самостоятельность и самоконтроль.

Важное упражнение, которое способствует развитию орфографической памяти и вместе с тем орфографической зоркости – орфографическое проговаривание.

8) Орфографическое проговаривание – при переходе к написанию слов (в частности к списыванию), не соответствующих произношению, возникают две трудности: найти слова, содержащие орфограмму, и объяснить написание таких слов.

У ряда учащихся эти затруднения устойчивы, многие из них долго требуют в отработке умений поэтапно рассуждать. Поэтому для таких учащихся проговаривание слов оказывается основным приемом обучения правописанию.

П.С.Тоцкий предлагает для орфографического произношения словосочетания, максимально насыщенные орфограммами. Каждое слово произносится отдельно, но слитно. Если слова разбиваются, то они распадаются и плохо остаются в памяти.

И здесь в трудных словах орфограммы выделяются карандашом точкой, чтобы обратить на них особое внимание при произношении. Например, в слове «сидит» пишем и, потому что проверочное слово сидя.

Всем известно, есть орфограммы, которые не подчиняются произношению:

ча, ща, чу, шу, жи, ши;

мягкий знак после шипящих;

правописание глаголов 2л., ед. ч. (моешь, моешься, отрежь);

заглавная буква в именах собственных;

дефис в правописании наречий (кто-то, где-нибудь, что-либо);

правописание наречий (вдруг, вместе, вмиг);

жернов.

При их произношении вспоминаем и используем правила. Остальные слова произношению подчиняются. Среди них есть и действительно трудные, которые требуют много времени на изучение правил и их применение. А если вслушаться в четкое произношение этих слов, произнести их 3–4 раза, то сомневаться в правильности их написания после прочтения могут испариться. Дети больше начинают доверять проговариванию, чем правилу.

Орфографическое чтение помогает грамотному письму уже в первом классе, когда многие грамматические правила еще не изучаются. Ни одно слово не пишется нашими учениками без предварительного проговаривания (Результаты поразительны: скажем, ребенок с отсутствием фонематического слуха в словарных диктантах из 12 слов делал только в одном ошибку).

Именно вместе с приемом орфографического проговаривания большой эффект дает применение приема комментирования.

9) Комментирование. Ученик должен проговорить слово орфоэпически, как мы говорим, чтобы выделить орфограмму не только на слух, но и при самостоятельном письме, назвать эту орфограмму, вспомнить правило, подобрать проверочное слово. На более ранней ступени, при обучении грамоте, можно практиковать написание слов с остановкой в «опасном месте» и объяснением выбора буквы: «Если звуку нельзя доверять, делаю выбор буквы. Для этого вспоминаю правило или спрошу у взрослого, или посмотрю в книгу».

После развернутого ответа при разборе слова обязательно проговаривание данного слова и лишь затем его запись. Порядок рассуждения записан в памятке, которая есть у каждого ученика. Этот вид письма развивает внимание к слову и его значению, речь, фонетический слух, мышление ребенка.

10) Орфографические пятиминутки. Развитие орфографической зоркости может проходить легко и эффективно, если использовать и такое средство, как рифмованные упражнения, загадки, например, они учат видеть трудные случаи правописания в текстах:

Шубка, шапка и мороз,

Мальчик Коля, кот Борбос,

Анна, лестница, весна,

Класс, машина, тишина.

Много разных орфограмм

Отыскать придется вам.

Рифмовки читаются сначала хором, орфографически, а затем - орфоэпически. Ученики находят орфограмму и объясняют ее.

Орфографическую зоркость учащихся обостряют рифмовки с элементами какографии. Как пишет М.Р.Львов, «орфографическая зоркость» предполагает также, как умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные ошибки и чужие) [Львов М. Р. 2006:78].

Здесь ошибки отыщите,

В чем причина их скажите:

«лыжы мы купили,

полыжне ходили,

да не накопались,

лыжы вдрук сламались!»

На основе рифмовки можно проводить зрительные, зрительно-слуховые диктанты по памяти, комментированное письмо, проверочные работы. Используя рифмовки, мы, действительно, развиваем слуховые и зрительные восприятия.

Результаты исследований ученых «Красноярского Педагогического университета им. В.П. Астафьева» показали, что большинство орфографических ошибок, согласно принципу линейности речи, приходится на последнее слово в предложении и на сказуемые. С позиции теории оперативной речевой памяти последнее слово высказывания является самым далеким, а значит, самым трудным.

Орфографическую уязвимость сказуемого относят к обилию глагольных форм, а также к проявлению такого явления, как пропуск наиболее «сильных» в сознании учащихся элементов. Именно они настолько сильны, что продолжают действовать даже в их отсутствии.

В связи с этим предлагается два пути повышения грамотности учащихся: развивать оперативную память и совершенствовать методику самопроверки письменных работ.

Развитию оперативной памяти могут содействовать такие упражнения, как диктант-игра «Кто больше запомнит» (по методике Л.П.Федоренко), распространение предложений, восстановление пропущенных слов, восстановление предложений из данных слов, восстановление деформированного текста. Причем, «количество слов в записи предложений должно постепенно увеличиваться, что создает нагрузку на речевую память, которую, только нагружая и можно развивать».

Перед началом письменных работ, в процессе и по окончании выполнения, следует давать учащимся установку для того, чтобы они проверяли в первую очередь последние слова предложения и сказуемые, а потом оставшиеся.

В результате наступает такой период, когда дети начинают скрупулезнее контролировать сказуемые и последние слова предложения до их написания и поэтому меньше допускают ошибок.

Как показывает опыт, все вышесказанные приемы развития орфографической зоркости дают хорошие результаты, если вводятся целенаправленно и систематически. Только в результате постоянных тренировок умение видеть орфограмму автоматизируется и становится частью орфографического навыка

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Итак, проблема повышения орфографической грамотности учащихся всегда требовала и требует большого внимания учителей, методистов, родителей. Не менее актуальной она остается и в наши дни, так как, несмотря на огромные усилия педагогов, грамотность письменной речи их воспитанников остается в целом весьма низкой. Об этом говорят многочисленные ошибки в письменных работах школьников, абитуриентов,

студентов. Конечно же, не в том, чтобы работу над орфографией рассматривать как приоритетное направление в системе обучения русскому языку и отводить ей ведущее место в учебном процессе. Выход, как мы полагаем, следует искать в совершенствовании методики обучения правописанию в широком понимании, т. е. не только в использовании более эффективных приемов работы, но прежде всего в укреплении той базы, на которой строится эта работа.

Поскольку умение быстро обнаруживать орфограммы считается основным орфографическим умением, без которого невозможна удовлетворительная орфографическая грамотность, начальной школе необходима научно разработанная система специальных упражнений, развивающих орфографическую зоркость у младших школьников.

Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. Принимая во внимание навык находить орфограммы, ставить орфографические задачи рассматривается на всем протяжении начального обучения. Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Орфографическая зоркость является составной частью и необходимым условием формирования полноценного и прочного орфографического навыка.
2. Умение обнаруживать орфограммы и определять их тип формируется на основе понятия орфограммы и всех групп ее опознавательных признаков.
3. Признание фонематического принципа в качестве ведущего для русской орфографии обеспечивает усвоение учащимися опознавательных признаков орфограмм на основе сопоставления звуков сильной и слабой позиции, орфограммы с составом слова, части речи и члена предложения.

Далее для успешного развития орфографической зоркости младших школьников необходимы следующие условия:

- 1) обеспечение мотивации орфографического действия с целью реализации коммуникативной направленности письменной речи;

- 2) проведение пропедевтической работы по орфографии в период обучения грамоте для развития теоретического мышления школьников;
- 3) моделирование орфографического явления и орфографического действия с целью формирования ориентировочной основы деятельности;
- 4) формирование личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка;
- 5) организация творческой работы при изучении правописания с целью развития познавательной активности младших школьников. [ФГОС НОО, 2010]

При переходе во 2 классе (система 1—4) к изучению правил правописания безударных гласных на морфологическом уровне становится возможным вооружение учащихся знанием других опознавательных признаков — места в слове (морфемы) и принадлежности к определенной части речи. Для формирования соответствующих умений и доведения их до автоматизма используется система упражнений учебника, дополненная упражнениями развивающего характера.

Анализ требований ФГОС НОО и учебно- методической литературы по русскому языку за второй класс позволил сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографической зоркости на уроках русского языка. Методика обучения орфографии в начальной школе несовершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости. Между тем, в традиционных и развивающих программах есть много общего для положительного формирования орфографической зоркости учащихся.

Систематическая работа, основанная на использовании эффективных приемов и средств формирования орфографической зоркости, дала положительные результаты:

- учащиеся усвоили основные виды орфограмм и их опознавательные признаки;
- достигнут довольно высокий уровень сформированности орфографической зоркости и грамотности учащихся;
- возрос интерес детей к урокам русского языка.

Орфографическая грамотность имеет очень большое значение в жизни современного человека, особенно младших школьников, которые вступают в непростую взрослую жизнь. От уровня владения языком, письменной речью во многом зависит успех в карьере, уровень образованности, уважение окружающих.

ГЛАВА 2. АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ САМОКОНТРОЛЯ И ОПЕРАЦИИ ОБНАРУЖЕНИЯ ОРФОГРАММ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

В процессе изучения литературы и опыта многих педагогов был сделан вывод о том, что формирование орфографической зоркости у учащихся – важное звено в формировании орфографических навыков. Не обладая способностью обнаруживать в процессе письма орфограммы, ученик, отлично знающий формулировку всех правил, не может их применить, т.к. он не способен ответить на вопрос «Что и когда нужно проверять?». Отсутствие орфографической зоркости или слабая её сформированность является одной из главных причин допускаемых школьниками ошибок.

Уровень сформированности орфографической зоркости и состояние организации работы по формированию орфографической зоркости в современной школе – актуальная тема.

Исследование проводилось в школе №14 г. Красноярска в 4 «а» и 4 «в» классах.

Задача констатирующего эксперимента: выявление актуального уровня развития орфографической зоркости у младших школьников.

В эксперименте принимали участие 40 человек. Как показали наблюдения, по уровню успеваемости все ученики различаются между собой, но неуспевающих в том и другом классе нет. Опрос учащихся показал, что к предмету «Русский язык» отношение у большинства школьников положительное.

Как было отмечено в теоретической части исследования, параметрами оценки орфографической зоркости является состояние операции обнаружение орфограммы и операции самоконтроля, но, поскольку конечной целью

обучения орфографии является не орфографическая зоркость, а навык правописания в целом, мы предварительно выявили уровень орфографической грамотности испытуемых на основе традиционного диктанта.

Рассмотрим результаты диктанта.

Проанализировав данные (Приложение 1, таблица 1,2), полученные в результате исследования, можно разделить всех учащихся класса по степени сформированности орфографических навыков. По результатам выполнения диктанта учащиеся были разделены по уровням. Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось следующим количеством орфографических ошибок:

- Высокий уровень- учащиеся не допускают ошибок в словах;
- Средний уровень- общее количество ошибок от 1 до 4;
- Низкий уровень- учащиеся допускают 5 и более ошибок.

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице.

Таблица 1- распределение испытуемых по уровням сформированности орфографических навыков

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4 «а»	50 %	45%	5%
4 «в»	55%	30%	15%

Как показывают данные, представленные в таблице 1, из 40 учащихся, 5% учащихся 4 «а» класса и 15% учащихся 4 «в» класса имеют высокий

уровень; 45% учащихся 4 «а» класса и 30% учащихся 4 «в» класса имеют средний уровень; 50% учащихся 4 «а» класса и 55% учащихся 4 «в» класс имеют низкий уровень сформированности навыков правописания.

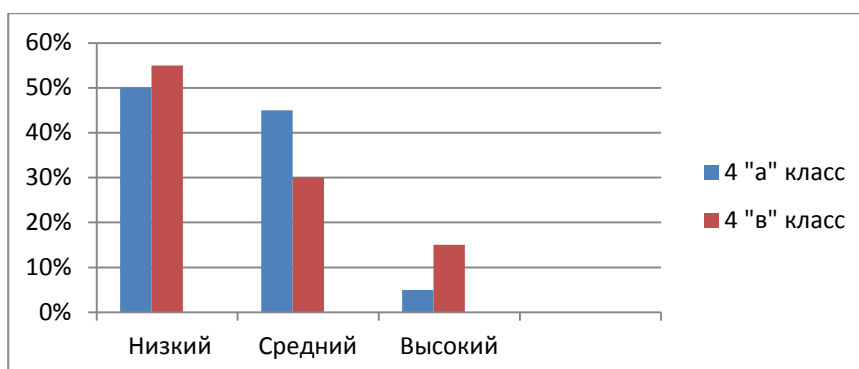


Рис. 1. Распределение испытуемых по уровню сформированности орфографических навыков.

В процессе анализа диктанта учащихся были зафиксированы типичные орфографические ошибки.

1. Удвоенная согласная в простейших словах: «осенний-осений».
2. Безударная гласная в корне слова «в лесу»: « в лесу- в лису, деревья-диревья, синеет-сенеет, заливается- залеваается».
3. Правописание предлогов: « в кусты- вкусты, в лесу- влесу».
4. Разделительный мягкий знак: «ручьями- ручами, соловьи- солови».
5. Непроизносимая согласная: « радостное- радосное, солнце- сонце».
6. Правописание чу- щу: «рыщут-рыщют».

Таблица 1 (Приложение 1) показывает, что из 20 учащихся 4 «а» класса ошибки на удвоенную согласную в простейших словах- 20% учащихся, на безударную гласную в словах- 75% учащихся, на разделительный мягкий знак- 15% учащихся, на правописание предлогов- 30% учащихся, на произносимую согласную- 30 % учащихся, на правописание «чу- щу»- 20% учащихся. Всего сделано 38 ошибок.

Таблица 2 (Приложение 1) показывает, что из 20 учащихся 4 «в» класса ошибки на удвоенную согласную в простых словах- 30% учащихся, на безударную гласную в словах- 70% учащихся, на разделительный мягкий знак- 25% учащихся, на правописание предлогов- 25% учащихся, на произносимую согласную- 35 % учащихся, на правописание «чу- щу»- 25% учащихся. Всего сделано 42 ошибки.

Из таблицы 3 (Приложения 1) видно, что наиболее типичными являются ошибки на правописание безударной гласной, произносимой согласной в словах, удвоенной гласной.

Таким образом, диктант позволил установить уровень сформированности навыков правописания в целом, без учёта конкретных операций в структуре навыка.

Для получения более полной и объективной картины состояния сформированности операций самоконтроля нами была использована ещё одна методика- «Какографическое письмо» (Приложение 4). Она является одним из видов, работ анализ которых позволяет проверить уровень сформированности самоконтроля. Результаты, полученные в процессе применения этой методики, анализировались с учётом обнаружения ошибок.

Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось на основании следующих критериев (на основании того, сколько учащихся допустил ошибок).

Высокий- нашли все ошибки.

Средний- учащиеся не нашли 1,2 ошибки.

Низкий- учащиеся не нашли более 2 ошибок.

Таблица 2- распределение испытуемых по уровням сформированности операций обнаружения шибки.

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4 «а»	40 %	40%	20%
4 «в»	45%	30%	15%

Как показывают данные, представленные в таблице 2, преобладающий уровень является низкий уровень сформированности операций обнаружения ошибок.

Показатели этого уровня близки к 50%. В меньшей степени представлен средний уровень (40% и 30%). Наименьшее количество испытуемых продемонстрировало высокий уровень (20% и 25%).

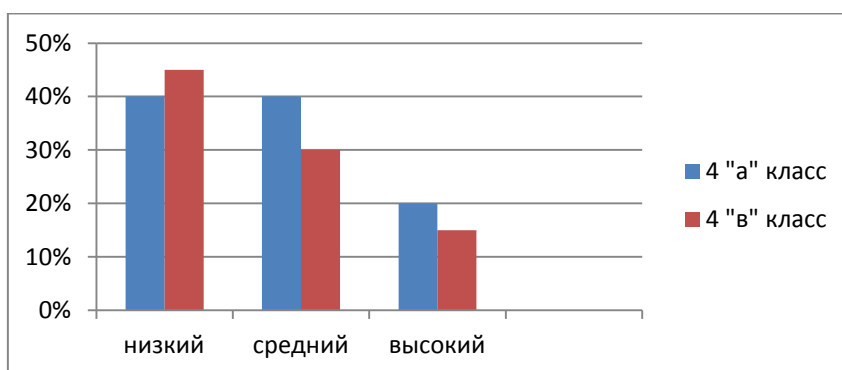


Рис.2. Распределение испытуемых по уровням сформированности операций обнаружения шибки.

По результатам задания была составлена таблица обнаружения ошибок по каждому классу (Приложение 2, Таблица 4,5), выделено несколько типов орфограмм:

1. Безударная гласная в корне слова.

2. Правописание заглавной буквы в начале предложения.
3. Правописание приставок.
4. Раздельное написание предлогов.
5. Правописание приставок.
6. Словарное слово.

Как мы видим из таблиц 4, 5 (приложение 2), наиболее трудным заданием является задание на нахождение ошибок: безударной гласной в корне слова, раздельное написание предлогов, правописание приставок.

В таблице 3 представлены виды орфограмм, вызывающие у испытуемых наибольшие трудности при нахождении ошибок.

Таблица 3- количество не обнаруженных ошибок по видам орфограмм учащимися.

Виды ошибок	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Безударная гласная в корне слова	12	16
Раздельное написание предлогов	9	7
Правописание приставок	9	8
всего	32	31

Как показывают данные таблицы 3, наибольшую трудность у детей вызывает безударная гласная в корне слова. Согласно таблице 6 (Приложение 2), не обнаружили ошибку по данной орфограмме 60 % учеников контрольного класса и 65% учеников экспериментального класса. Меньшую трудность у

детей вызывают ошибки в написании приставок (45% и 40 %). Наименьшую трудность у детей вызывают в раздельном написании предлогов (45% и 35%). Следовательно, типичными трудностями являются ошибки нахождение безударной гласной в корне слова.

Рассмотрим результаты третьей методики «Тест на обнаружение орфограмм» (Приложение 3). Она является одним из видов работ, анализ которых позволяет проверить уровень сформированности операций обнаружения орфограмм. Испытуемые должны были подчеркнуть в предложенном тексте все орфограммы.

Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось на основании следующих критериев (на основании того, сколько учащихся нашёл орфограмм).

Высокий- учащиеся нашли все орфограмм.

Средний- учащиеся не нашли 1,2 орфограммы.

Низкий- учащиеся не нашли более 2 орфограмм.

Таблица 4- распределение испытуемых по уровням сформированности операций обнаружения орфограмм.

Класс	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4 «а»	50 %	25%	20%
4 «в»	40%	40%	20%

Как показывают данные, представленные в таблице 4 из 20 учащихся 20 % учащихся 4 «в» класса и 20 % учащихся 4 «а» класса показали высокий уровень; 50% учащихся 4 «в» класса и 40% 4 «а» класса имеют средний

уровень; 25% учащихся 4 «в» класса и 40% 4 «а» класса имеют низкий уровень сформированности операций обнаружения орфограмм.

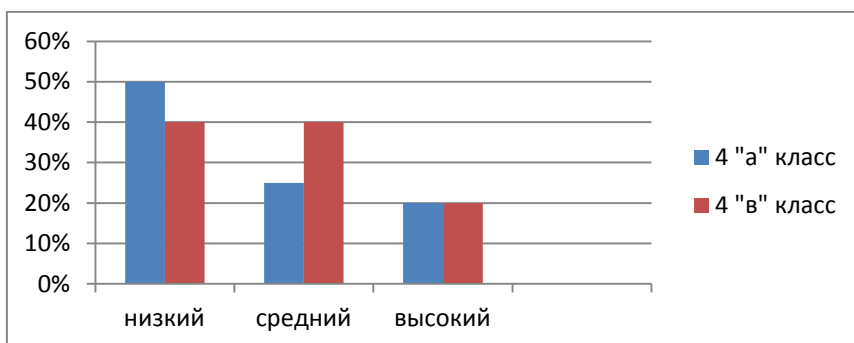


Рис. 3. Распределение испытуемых по уровням сформированности операций обнаружения орфограмм.

По результатам задания была составлена таблица обнаружения орфограмм по каждому классу (Приложение 3, Таблица 7,8), выделено несколько типов орфограмм:

1. Безударная гласная в корне слова.
2. Правописание приставок.
3. Правописание о,ё после шипящих.
4. Удвоенная орфограмма в простейших словах.
5. Правописание предлогов.
6. Сомнительная согласная в корне слова.
7. Мягкий знак на конце имен существительных.

Как мы видим из таблиц 7, 8 (приложение 3), наиболее трудным заданием является задание на нахождение орфограмм: правописание о,ё после шипящих, сомнительная согласная в корне слова.

В таблице 5 представлены виды орфограмм, вызывающие у испытуемых контрольного и экспериментального классов при выполнении третьего задания.

Количество не обнаруженных учащимися видов орфограмм.

Таблица 5

Виды орфограмм	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Правописание о, ё после шипящих	11	14
Сомнительная согласная в корне слова	10	14
всего	21	28

Как показывают данные таблицы 5, наибольшую трудность у детей вызывает орфограмма правописание о, ё после шипящих. Согласно таблице 9 (Приложение 3), не обнаружили ошибку по данной орфограмме допускают 55 % учеников контрольного класса и 70% учеников экспериментального класса. Меньшую трудность у детей вызывает на сомнительную согласную в корне слова (50% и 70 %). Таким образом, полученные на этапе констатирующего среза результаты подчеркивают актуальность проблемы исследования, поскольку демонстрирует недостаточный уровень сформированности орфографической зоркости.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Орфографическая зоркость учащихся легко поддается учету, в отличие от фонематического слуха, критерии измерения которого пока не разработаны .

Орфографическая зоркость формируется, развивается постепенно, в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и буквы, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено

заданиями, и в других упражнениях. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих учащихся на ее выработку, сознательное отношение.

При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаруживания и опознавания орфограммы.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Программа формирующего эксперимента проводилась в школе №14 г.Красноярска, в 4 «а» классе.

Цель экспериментального обучения - обеспечить повышение уровня развития орфографической зоркости учащихся. В качестве средства, обеспечивающего реализацию этой цели, были избраны коррекционные (какографические) упражнения, направленные на совершенствование операции самоконтроля (обнаружение ошибок в чужих текстах приучает школьников к внимательному отношению к орфографии собственных текстов).

Для проведения формирующего эксперимента были разработаны индивидуальные карточки для учащихся с текстами, содержащими многочисленные ошибки по тем видам орфограмм, которые представили небольшую трудность на этапе констатирующего среза.

Мы использовали два типа коррекционных упражнений: упражнения, направленные на контроль конечного результата решения орфографической задачи, и на пошаговый (промежуточный) контроль осуществления орфографического действия.

I. В свою очередь, в первую группу упражнений вошли следующие конкретные виды:

- с текстом-образцом и без текста-образца;
- с указанием на полях количества ошибок в строчке;
- с указанием количества ошибок в тексте и без него.

В качестве первого упражнения мы использовали коррекционные упражнения, сопровождаемые впоследствии текстами-образцами. Приведем пример такого рода задания:

Осенью у ежей мало добычи. Попрятались в землю черви. Трудно находить жуков и улиток.

В ясные осенние дни готовит себе ёжык норку. Днём и ночью таскает туда сухие листочки и мягкий мох.

Пройдет зема. Накроет норку глубокий сугроп. Под снегом тепло ежу. До висны проспит ёжык.

На следующем этапе использовались коррекционные упражнения с указанием количества ошибок на полях в каждой строчке:

Зайц ходит по полям и лисам без страха. Его слиды прямые. ///

Но утром он начинает от страху метаться и путает слиды.//

Охотники сами путаются по двойным слидам и далёким прыжкам. /

Они удивляются хитрости зайца. А зайц и не думал хитрить. //

Он всиго боится./

В следующем упражнении мы использовали коррекционные упражнения с указанием количества ошибок в тексте. Приведем пример такого задания:

Наступил декабрь. Ночю был сильный мороз. Кругом лежит пушыстый снec. Ночю был сильный мороз. Кругом лежит пушыстый снec. Реки и озёра покрылись льдом. Ребята на катке. Легко скользят острые коньки по гладкому льду.

Лёня надел шапку и шупку и побежал на горку. Там шум и веселье. Быстро летят ребята с горки на санках. Весельем горят их глаза. Хорошо земой!

В тексте допущено пять ошибок, дети должны найти эти ошибки и исправить текст.

II. На пошаговый контроль выполнения операций в структуре орфографического действия задачи:

1. Ученики получили задание подобрать к словам с безударными согласными в корне проверочные слова и вставить пропущенную букву. Выполняя упражнение, Лиза подобрала такие слова:

птинцы - птицы

заплатить - плот

укратить - краткий

лества - лес

Ученикам предлагается выразить согласие или несогласие с мнением Лизы.

В данном случае предполагается, что ученики осуществят контроль промежуточного этапа в решении орфографической задачи, установят, что ошибка Лизы заключается в подборе для проверки орфограммы слов, не являющихся родственными.

2. Ученики получили задание подобрать к слову «портфель» проверочные слова. Выполняя это упражнение, Егор подобрал такие проверочные слова:

портфельный

портфельчик

Ученикам предлагается выразить согласие или несогласие с мнением Егора. В данном случае предполагается, что ученики осуществят контроль промежуточного этапа в решении орфографической задачи: установят, что Егор не допустил ошибки в подборе проверочных слов.

Представим описание орфографической работы, которую мы наблюдали в контрольном классе. Их темы: «Закрепление письма с «окошками» и последующего решения орфографических задач «освоенными способами»,

«Упражнение в применении правила правописания безударных гласных и парных согласных в корнях слов», «Тренировка в подборе проверочных слов для названий действий», «Обучающая проверочная работа».

На этапе тренировочных упражнений были выполнены следующие виды работ: восстановление деформированного текста, диктант «Проверяю себя», списывание, орфографический разбор, дидактическая игра, письмо по памяти. Кроме того, в процессе обучения использованы перфокарты и карточки с заданиями.

Фрагмент урока № 1.

Тема: Закрепление письма с «окошками» и последующего решения орфографических задач освоенными способами.

Цель: закрепить действия по памятке и освоенные способы решения орфографических задач.

Оборудование: перфокарты.

Этап тренировочных упражнений:

1. Работа с перфокартами.

Ученикам раздаются индивидуальные карточки, в которых написаны слова с пропущенными орфограммами.

Кл..бника, б.рѐза, с..бака, т..лефон.

2. Восстановление Деформированного текста.

Ро.. земл.. сер..й кро..-р..з..ря.. ,г..ро... (Роет землю серый крот-разоряет огород).

3. Диктант «Проверяю себя»

Задания: оставлять «окошки» на месте «сомнительных» орфограмм; решать оставленные задачи в парах или коллективно.

Весна наступила поздно. Но мы чувствовали её всё сильнее. На глазах оседал снег. Всё чаще слышались радостные голоса птиц. Чудесное это время года!

Фрагмент урока № 2.

Тема: Упражнение в применении правила правописания безударных гласных и парных согласных в корнях слов.

Цели: упражнять в применении правила написания букв безударных гласных и парных согласных, особое внимание уделять проверке написанного.

Этап тренировочных упражнений:

1. Списывание.

Учитель: - Ребята, давайте повторим памятку.

-Внимательно прочитай предложение.

-Повтори его не заглядывая в текст.

-Подчеркни в предложении все орфограммы.

-Прочитай предложение орфографически.

-Повтори еще раз предложение, орфографически проговаривая все звуки.

-Начинай писать, диктуя себе по слогам (орфографически) и подчеркивая орфограммы.

Ученики записывают предложение.

Смотришь на муравьёв и удивляешься их громадной работе.

2. Орфографический разбор.

Задание: отыщите в предложениях орфограммы и сформулируйте правила.

Собака- верный друг человека. Служебная собака помогает охранять границу.

3. Дидактическая игра.

Цель игры: закрепить навык проверки безударных гласных в корнях слов.

Играющие делятся на две группы. Участник игры из первой группы произносит слово с безударным гласным. Один из играющих второй группы должен ответить словом, проверочным для данного.

Группа, которая три раза не сумела придумать за установленное время (30 секунд) проверочное слово, считается проигравшей.

Фрагмент урока № 3.

Тема: Тренировка в подборе проверочных слов для названий действий.

Цели: закрепить умение пользоваться способами подбора проверочных слов для проверки букв корней названий действий; провести практическую работу над культурой речи.

Этап тренировочных упражнений:

1. Подбор названия предмета по его действию.

На доске написаны слова:

хлопать-...

подарить-...

смеяться-...

Покажите, какое из слов будет проверочным для корня, отметьте все орфограммы.

2. Письмо по памяти.

Послушайте диалог и оцените его правильность.

Я набрал номер.

- Кто звонит?

Я отвечаю:

- Я звоню.

3. Звуко- буквенный разбор слова номер.

Фрагмент урока № 4

Тема: Обучающая проверочная работа.

Цели: проверить владение понятием проверочное слово, владение способами проверки и умение обнаруживать орфограммы в проверочных словах; проверить весь комплекс орфографических умений при зрительном восприятии написанного.

Оборудование: карточки с заданиями.

Этап тренировочных упражнений:

1. Проверка овладения понятием проверочное слово.

Если соглашаетесь с проверкой, около номера задания поставьте + и переходите к заданию 2. Если не соглашаетесь- запишите своё проверочное слово, а рядом слово с нужной буквой; её выбор докажете условными значками. (слова записываются на доске).

М..стерить- моств...ла(гнездо)-вёл

Птенец-птица(шёл) пот...хоньку-Вот потеха!

2.Проверка овладения умения обнаруживать орфограммы в проверочнъ

Спишите слова так, как они написаны. Рядом запишите проверочные слова

можете проверить разными способами, покажите это. Потом вставьте букву ручкой другого цвета и докажите условными значками выбор букв. Помните об «окошках» в проверочных словах.

Вариант 1

Вариант 2

С з..рном

в сл..зах

Л..вили

х..дили

Про..ка

кур..ка

3. Проверка комплекса орфографических умений при зрительном восприятии написанного.

Прочитайте и найдите ошибки. Спишите правильно, исправляя и отмечая орфограммы. В конце отрывка поставьте нужный знак.

Вариант 1. Следом за нами по дорожке бежал барсик. Он ужасно торопился. Какой он смишной.

Вариант 2. Мы папелись чаю и пошли гулять с джеком. Как он радостно в высокой трове.

ВЫВОД ПО 3 ГЛАВЕ

1. Анализ результатов констатирующего среза показал, что различий между экспериментальным и контрольным классами в уровне сформированное™ орфографической зоркости нет. Как в контрольном, так и в экспериментальном классе состояние орфографической зоркости характеризуется низкими показателями.

Опираясь на данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, мы пришли к заключению о необходимости поиска эффективных путей развития орфографической зоркости.

2. На этапе составления программы формирующего эксперимента для его проведения были разработаны индивидуальные карточки для учащихся с текстами упражнений, содержащими многочисленные ошибки по тем видам орфограмм, которые представили наибольшую трудность на этапе констатирующего среза.

Нами было использовано два типа коррекционных упражнений:

I. На контроль общего результата:

-с текстом-образцом и без текста-образца

-с указанием на полях количества ошибок в строчке -с указанием количества ошибок в тексте и без него II. На пошаговый контроль выполнения операций в структуре орфографического действия задачи.

3. Программа формирующего эксперимента продемонстрировали увеличение показателей развития орфографической зоркости, что доказывает эффективность разработанных нами коррекционных упражнений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической, лингвистической и учебно-методической литературы по проблеме формирования орфографической зоркости позволил сделать вывод о высоких требованиях, предъявляемых к развитию орфографической зоркости на уроках русского языка и об отсутствии должного к ней внимания в школьной практике.

В традиционных учебниках "Русский язык" недостаточно представлены упражнения, направленные на обнаружение орфограмм.

Методика обучения орфографии в начальной школе не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости.

Результатом этого, как показали обследования, за время обучения в начальных классах орфографическая зоркость формируется слабо: процент видения орфограмм у учащихся, пришедших в среднее звено основной школы, колеблется от 15% до 45%-50%.

Причины такого положения заключаются в плохом знании значительной частью учащихся опознавательных признаков орфограмм и способов их обнаружения.

Поскольку умение быстро обнаруживать орфограммы считается базовым орфографическим умением, без которого невозможна удовлетворительная орфографическая грамотность, начальной школе нужна научно разработанная система специальных упражнений, развивающих орфографическую зоркость у младших школьников.

В ходе исследований выявлено, что на формирование орфографической зоркости положительное влияние оказывает расчленение орфографического действия, которое выполняет ученик при написании слова, на отдельные операции и доведение каждой из них до автоматизма. Система работы по

формированию умения ставить орфографические задачи включает в себя, прежде всего, развитие фонематического слуха и выработку умения проводить слого-звуковой анализ слов, готовящих первоклассников к усвоению понятий "ударные и безударные гласные".

Основной прием усвоения безударности - одного из опознавательных признаков орфограмм данного типа – постановка ударения. Поэтому, начиная с 1-го года обучения, постоянно проводятся разнообразные упражнения на нахождение ударных и безударных гласных.

По мере выработки умения находить безударные гласные становится возможным ознакомление первоклассников с наличием опасности на месте безударного звука и формирование первых представлений об орфограмме как написании, которое не устанавливается на слух.

Специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости, требует использования специальных приемов и видов работы, таких, как: письмо с пропусками орфограмм, специально организованное списывание и работа над ошибками, графическое и цифровое обозначение орфограмм; а также применения дидактических средств: таблицы орфограмм, опор-карточек орфограмм, тренажера, различного рода алгоритмов, памяток и др.

Систематическая работа, основанная на использовании эффективных приемов и средств формирования орфографической зоркости, дала положительные результаты:

- учащиеся усвоили основные виды орфограмм, в том числе безударные гласные;
- достигнут довольно высокий уровень сформированности орфографической зоркости учащихся;
- возрос интерес детей к урокам русского языка, и в частности, к орфографии.

Проведенный нами констатирующий эксперимент выявил низкий уровень навыков правописания у учащихся четвертых классов. Нами было установлено также, что состояние навыков непосредственно связано с умением обнаруживать орфограммы, то есть с орфографической зоркостью.

С целью повышения эффективности процесса ее развития нами был разработан комплекс коррекционных упражнений в процессе обучения орфографии.

После формирующего эксперимента нами была составлена программа формирующего эксперимента. Которая может дать явный рост не только уровню орфографической зоркости в экспериментальной группе в сравнении с контрольной, но и повышение общего уровня орфографической грамотности у экспериментальной группы. Результаты доказывают эффективность избранного нами подхода, то есть правильность выдвинутой в начале исследования гипотезы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 2000
2. Жиренко О. В., Гайдина Л. И., Кочергина А. В. Учим русский с увлечением. М., 2007.
3. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах//Под ред. М.С.Соловейчик. – М.: Просвещение. 1992-306с.
4. Жедек П.С., Тимченко М.И. Списывание в обучении правописанию/П.С.Жедек, М.И.Тимченко// Начальная школа. –1999. №8
5. Загадки, шарady и не только...В., 2007
6. Осипова Н.В. Показатели сформированности универсальных учебных действий обучающихся / Н. В. Осипова, И. А. Головинская, С. В. Брюханова// Управление начальной школой. - 2010. - № 10. - С. 26-33.
7. Песняева Н.А. Учебный диалог как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников / Н. А. Песняева// Методист. - 2010. - № 4. - С. 61-67.
8. Петерсон Л.Г. Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения "Школа 2000..." / Л. Г. Петерсон// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2011. - № 3. - С. 17-23. - Библиогр.: с. 23.
9. Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 120 с. : ил. - (Стандарты второго поколения). - ISBN 978-5-09-023809-0.
- 10.Лаптева Л.С. Как легче запомнить слова с непроверяемым написанием//Начальная школа. 1994. -№8
- 11.Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В., Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2006
- 12.Планируемые результаты начального общего образования / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 120 с. : ил. - (Стандарты второго поколения).
- 13.Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматике правописания и развития речи. - М.: Сфера, 2001.
- 14.Ступеньки творчества, или Развивающие игры. М., 2001
- 15.Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 2010. - 152 с. : ил. - (Стандарты второго поколения). - Библиогр.: с. 148-150. - ISBN 978-5-09-022831-2.

16. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - № 2. - С. 11-12.
- 17.Климанова Л.Ф. Универсальные учебные действия обучающихся : примеры формирования / Л. Ф. Климанова// Управление начальной школой. - 2010. - № 10. - С. 20-25.
18. Кузнецова М.И. ФГОС и совершенствование системы контроля и оценивания достижений младших школьников / М. И. Кузнецова// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 3. - С. 19-23. - Библиогр.: с. 23.
- 19.Кустарева В.А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура/В.А.Кустарева//Начальная школа. 1993.- №5-С.73
- 20.Лаптева Л.С. Как легче запомнить слова с непроверяемым написанием/Л.С.Лаптева//Начальная школа. -2004. -№8-С.58
- 21.Львов М.Р. Правописание в начальных классах/М.Р.Львов. -М.: Просвещение, 1990-361с.
22. Мишина Т.И. Упражнения с выборочным ответом при повторении орфографии/Т.И.Мишина//Начальная школа. -1996. №9-С.34
- 23.Моисеев А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография./А.И.Моисеев -М.: Просвещение. 2000.-326с.
- 24.Поль Е.С. Приём списывания как средство формирования орфографического навыка/Е.С. Поль//Начальная школа. -1997. -№1-С.29
- 25.Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя./Л.И.Разумовская -М.: Просвещение, 1996.- 251с.
26. Савинова З.А. Виды работ по формированию орфографической зоркости/З.А.Савинова//Начальная школа. -1996-. №1-С.45
- 27.Тарасова Л.Е. Правописание безударных гласных в корне слова/Л.Е.Тарасова//Начальная школа. -1998.- №2-С.90
- 28.Тутаришева М.К. Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. - _Майкоп, 1996.-271с.
- 29.Фролова Л.А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей/Л.А.Фролова//Начальная школа. -1999. №7-С.38
- 30.Чистякова Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок/Л.Н.Чистякова//Начальная школа. -1997. №2-С.82
- 31.Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. - М. : Просвещение, 2010. - 159 с. : ил. - (Стандарты второго поколения). - Библиогр.: с. 155-158. - ISBN 978-5-09-020588-7
- 32.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010.
- 33.Чиндилова О.В. Разноуровневые задания по освоению младшими школьниками коммуникативных универсальных учебных действий / О. В. Чиндилова// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 2. - С. 3-6.

34. Чиранова О.И. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников в процессе реализации эстетической функции математики / О. И. Чиранова// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 6. - С. 29-32. - Библиогр.: с. 32.
35. Хахонина Л. В. Современный урок в начальной школе. В., 2011
36. Шакина Г.В. Оценка сформированности у младших школьников умений работы с текстом как источником информации / Г. В. Шакина, И. В. Ванисова// Стандарты и мониторинг в образовании. - 2010. - № 3. - С. 7-10. - Библиогр.: с. 10.
37. Шклярова Т.В. Как научить вашего ребенка писать без ошибок. М.: Грамотей, 2000.
38. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками/А.Ясова//Начальная школа. -2001. №4- С.42

ПРИЛОЖЕНИЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1-Количество ошибок в 4 «а» классе

Фамилия учащегося	Удвоенная согласная в простейших словах	Безударная гласная в словах	Разделительный мягкий знак в словах	Правописание предлога в	Непроизносимая согласная	Правописание чу-щу	Уровень
1.Витковский В.	+	+		+			Н
2.Галенников П.			+	+		+	Н
3.Геворгян А.		+			+		С
4.Гирченко И.	+					+	С
5.Кудашева А.		+					С
6.Минин В.		+		+			Н
7.Миралиев а М.		++					С
8.Михайлов Д.		+		+			С
9.Михайлов а Я.				+			Н
10.Саклаков В.		+					С
11.Сидоров И.		++					В
12.Слизунов Р.							С

13.Тимофеев В.	+		+		+		Н
14.Хачидзе М.					+		С
15.Хлюстов А.			+	+			Н
16.Эшманов Д.		+		+			Н
17.Эшманова М.		++					С
18.Шевелева Н.		+					В
19.Шпакова И.		+			+	+	Н
20.Якушева А.	+				+	+	Н

Таблица 2-Количество ошибок в 4 «в» классе

Фамилия учащегося	Удвоенная согласная в простейших словах	Безударная гласная в словах	Разделительный мягкий знак в словах	Правописание предлогов	Непроизносимая согласная	Правописание чу-щу	Уровень
1.Алексеев А.							В
2.Гамзюков А.		+			+		С
3.Гришин М.	+	+		+			Н
4.Данин О.		+					С

5.Дьякова Е.						+	С
6.Денисенк о А.		+		+	+		Н
7.Жариков А.							В
8.Курмачёв а А.		+					С
9.Кокорева А.	+	+		+	+		С
10.Корейша И.	+		+			+	Н
11.Махова Д.		+		+	+		Н
12.Махотин а У.	+	+			+		Н
13.Старожу к В.							В
14.Синицын А.			+				С
15.Смирнов А.	+	+			+		Н
16.Скурихи на А.		+	+			+	Н
17.Чалюкин Д.		+					С
18.Чашина Е.		+	+		+		Н
19.Шорохов а И.	+	+		+		+	Н

20. Якуцкий В.		+	+			+	Н
----------------	--	---	---	--	--	---	---

Таблица 3- сравнительная таблица по количеству ошибок в 4 «а» и 4 «в» классах

4 «а» класс				4 «в» класс			
Список учащихся	Непроизносимая согласная	Безударная гласная в корне слова	Удвоенная согласная в простейших словах	Список учащихся	Непроизносимая согласная	Безударная гласная в корне слова	Удвоенная согласная в простейших словах
1. Витковский В.		+	+	1. Алексеев А.			
2. Галенников П.				2. Гамзюков А.	+	+	
3. Геворгян А.	+	+		3. Гришин М.		+	+
4. Гирченко И.			+	4. Данин О.		+	
5. Кудашева А.		+		5. Дьякова Е.			
6. Минин В.		++		6. Денисенко А.	+	+	
7. Миралиева М.		+		7. Жариков А.			
8. Михайлов Д.				8. Курмачёва А.	+	+	
9. Михайлова Я.		+		9. Кокорева А.		+	+
10. Сакла		++		10. Корей			+

ков В.				ша И.			
11.Сидоров И.				11.Махова Д.	+	+	
12.Слизунов Р.		+		12.Махотина У.	+	+	+
13.Тимофеев В.	+		+	13.Старожук В.			
14.Хачидзе М.	+			14.Синицын А.			
15.Хлюстов А.		+		15.Смирнов А.	+	+	+
16.Эшманов Д.		++		16.Скурихина А.		+	
17.Эшманова М.		+		17.Чалюкин Д.		+	
18.Шевелева Н.				18.Чащина Е.	+	+	
19.Шпакова И.	+	+		19.Шорохова И.		+	+
20.Якушева А.	+		+	20.Якуцкий В.		+	
Всего:	5	15	4	Всего:	7	14	7
Всего (в %):	20%	75%	20%	Всего (в %):	30%	70%	35%

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 4- Количество обнаруженных ошибок в 4 «а» классе

Фамилия учащегося	Тип ошибок							Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	
1.Витковский В.	+	+	–	+	–	+	+	Н
2.Галенников П.	–	+	+	+	–	–	–	Н
3.Геворгян А.	+	+	+	+	–	+	+	С
4.Гирченко И.	+	+	+	+	+	+	+	С
5.Кудашева А.	+	+	+	+	+	+	+	В
6.Минин В.	+	+	+	–	+	+	+	С
7.Миралиева М.	+	+	+	+	+	+	–	С
8.Михайлов Д.	+	+	–	+	+	+	+	С
9.Михайлова Я.	+	+	–	+	–	+	+	Н
10.Саклаков В.	+	+	+	+	+	+	+	С
11.Сидоров И.	+	+	+	+	+	+	+	В
12.Слизунов Р.	+	+	+	+	+	+	+	В
13.Тимофеев В.	+	+	–	+	–	+	+	Н
14.Хачидзе М.	+	+	–	+	+	+	+	С
15.Хлюстов	–	+	+	+	–	+	–	Н

А.								
16.Эшманов Д.	+	+	-	+	-	+	+	Н
17.Эшманова М.	+	+	+	+	+	+	+	В
18.Шевелева Н.	+	+	+	+	+	+	-	С
19.Шпакова И.	-	+	-	+	-	+	+	Н
20.Якушева А.	+	+	-	+	-	-	-	Н

Таблица 5-Количество обнаруженных ошибок в 4 «в» классе

Фамилия учащегося	Тип ошибок							Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	
1.Алексеев А.	+	+	+	+	-	+	+	С
2.Гамзюков А.	+	+	+	+	+	+	+	С
3.Гришин М.	+	+	-	+	-	+	+	Н
4.Данин О.	+	+	+	+	+	+	+	С
5.Дьякова Е.	+	+	+	+	+	+	+	В
6.Денисенко А.	-	+	+	-	-	-	+	Н
7.Жариков А.	+	+	+	+	+	+	+	В
8.Курмачёва А.	+	+	+	+	+	+	+	С
9.Кокорева А.	+	+	+	+	-	-	-	Н
10.Корейша И.	+	-	+	-	+	-	+	Н
11.Махова Д.	-	+	-	+	+	+	+	Н

12.Махотина У.	–	+	–	+	+	+	+	Н
13.Старожук В.	+	+	+	+	+	+	+	В
14.Синицын А.	+	–	+	+	+	+	–	Н
15.Смирнов А.	+	+	+	–	+	+	+	Н
16.Скурихина А.	+	+	–	+	–	+	+	Н
17.Чалюкин Д.	+	+	+	+	+	+	+	В
18.Чащина Е.	+	+	+	+	+	+	+	С
19.Шорохова И.	+	+	–	+	–	+	–	Н
20.Якуцкий В.	–	+	–	+	–	+	+	Н

Таблица 6- Количество обнаруженных ошибок В 4 «а» и 4 «в» классах

4 «а» класс				4 «в» класс			
Список учащихся	Безударная гласная в корне слова	Разделительное написание предлогов	Правописание приставок	Список учащихся	Безударная гласная в корне слова	Разделительное написание предлогов	Правописание приставок
1.Витковский В.	+	+	+	1.Алексеев А.		+	
2.Галенников П.	+	+		2.Гамзюков А.	+		
3.Геворгян А.		+		3.Гришин М.	+	+	+
4.Гирченко И.	+			4.Данин О.	+		
5.Кудашева А.				5.Дьякова Е.			

6.Минин В.	+			6.Денисенко А.	+	+	+
7.Миралиева М.	+			7.Жариков А.			
8.Михайлов Д.			+	8.Курмачёва А.	+		
9.Михайлова Я.	+	+	+	9.Кокорева А.	+		
10.Саклаков В.	+			10.Корейша И.	++		+
11.Сидоров И.				11.Махова Д.	+	+	+
12.Слизунов Р.				12.Махотина У.	++		+
13.Тимофеев В.	+	+	+	13.Старожук В.			
14.Хачидзе М.			+	14.Синицын А.	+		
15.Хлюстов А.	+	+		15.Смирнов А.	++		
16.Эшманов Д.	+	+	+	16.Скурихина А.	+	+	
17.Эшманова М.				17.Чалюкин Д.			
18.Шевелева Н.	+			18.Чащина Е.			
19.Шпакова И.	+	+	+	19.Шорохова И.		+	
20.Якушева А.		+	+	20.Якуцкий В.	++	+	+

Всего:	12	9	9	Всего:	13	7	8
Всего (в %):	60%	45%	45%	Всего (в %):	65%	35%	40%

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 7 - Количество обнаруженных орфограмм в 4 «а» классе

Фамилия учащегося	Тип орфограмм							Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	
1.Витковский В.	+	-	-	+	-	+	-	Н
2.Галенников П.	+	+	-	+	-	+	-	Н
3.Геворгян А.	+	+	-	+	+	+	+	С
4.Гирченко И.	+	+	-	+	+	+	+	С
5.Кудашева А.	+	+	+	+	+	+	+	В
6.Минин В.	+	+	-	+	+	-	+	С
7.Миралиева М.	+	+	+	+	-	+	+	С
8.Михайлов Д.	+	+	+	+	+	+	+	С
9.Михайлова Я.	+	-	+	-	-	+	+	Н
10.Саклаков В.	+	-	+	+	-	+	+	С
11.Сидоров И.	+	+	+	+	+	+	+	В
12.Слизунов Р.	+	+	+	+	+	+	+	В
13.Тимофеев В.	+	+	-	-	-	+	+	Н
14.Хачидзе М.	+	+	-	+	-	+	+	Н
15.Хлюстов	+	-	-	+	-	+	+	Н

А.								
16.Эшманов Д.	-	+	+	+	+	+	+	В
17.Эшманова М.	+	+	-	+	+	+	+	С
18.Шевелева Н.	+	+	-	+	-	-	-	Н
19.Шпакова И.	-	-	-	+	-	+	-	Н
20.Якушева А.	-	-	+	+	+	-	+	Н

Таблица 8 - Количество обнаруженных орфограмм в 4 «в» классе

Фамилия учащегося	Тип орфограмм							Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	
1.Алексеев А.	+	-	-	+	-	+	-	Н
2.Гамзюков А.	+	+	-	+	-	+	-	Н
3.Гришин М.	+	+	-	+	+	+	+	С
4.Данин О.	+	+	-	+	+	+	+	С
5.Дьякова Е.	+	+	+	+	+	+	+	В
6.Денисенко А.	+	+	-	+	+	-	-	Н
7.Жариков А.	+	+	+	+	-	+	+	С
8.Курмачёва А.	+	+	+	+	+	+	+	С

9.Кокорева А.	+	-	+	-	-	+	+	Н
10.Корейша И.	+	-	+	+	-	-	+	Н
11.Махова Д.	-	+	-	+	-	+	+	Н
12.Махотина У.	+	-	+	-	+	+	-	Н
13.Старожук В.	+	+	-	-	-	+	+	Н
14.Синицын А.	+	+	-	+	-	+	+	Н
15.Смирнов А.	+	-	-	+	-	+	+	Н
16.Скурихина А.	-	+	-	-	+	+	+	Н
17.Чалюкин Д.	+	+	-	+	+	+	+	С
18.Чащина Е.	+	+	-	+	-	-	+	Н
19.Шорохова И.	-	-	-	+	-	+	-	Н
20.Якуцкий В.	-	-	+	+	+	-	+	Н

Таблица 9- Количество обнаруженных ошибок В 4 «а» и 4 «в» классах

4 «а» класс			4 «в» класс		
Список учащихся	Правописание о,ё после шипящих	Сомнительная согласная в корне слова	Список учащихся	Правописание о,ё после шипящих	Сомнительная согласная в корне слова

1.Витковский В.	+	+	1.Алексеев А.	+	+
2.Галенников П.	+	+	2.Гамзюков А.	+	+
3.Геворгян А.	+		3.Гришин М.	+	
4.Гирченко И.	+		4.Данин О.		+
5.Кудашева А.			5.Дьякова Е.		
6.Минин В.	+		6.Денисенко А.	+	
7.Миралиева М.		+	7.Жариков А.		+
8.Михайлов Д.			8.Курмачёва А.	+	+
9.Михайлова Я.		+	9.Кокорева А.		
10.Саклаков В.		+	10.Корейша И.		+
11.Сидоров И.			11.Махова Д.	+	+
12.Слизунов Р.			12.Махотина У.	+	+
13.Тимофеев В.	+	+	13.Старожук В.	+	+
14.Хачидзе М.	+	+	14.Синицын А.	+	+
15.Хлюстов А.	+	+	15.Смирнов А.	+	+
16.Эшманов Д.			16.Скурихина А.	+	
17.Эшманова М.	+		17.Чалюкин Д.	+	
18.Шевелева Н.	+	+	18.Чащина Е.	+	+
19.Шпакова И.	+	+	19.Шорохова И.	+	+
20.Якушева А.			20.Якуцкий В.		
Всего:	11	10	Всего:	14	14
Всего (в %):	55%	50%	Всего (в %):	70%	70%

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Диктант.

Осенний лес.

Хорошо и привольно в осеннем лесу. Жёлтой листвой одеты деревья. Пахнет грибами и спелой земляникой. Громко поют птицы. В кустах над ручьями заливаются соловьи. В лесу под деревьями рыщут звери. Густо и ярко синее небо. Сверкает радостное солнце.

Какографическое письмо.

Текст задания:

Проходит долгая зема. патемнел снек впалях, пачирнели дароги.

«Текст на обнаружение орфограмм».

Наступила весна. Пошёл весенний дождь. Он шёл всю ночь. К утру слегка посветлело.