МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет Начальных классов
Выпускающая кафедра Русского языка и методики его преподавания

Есикова Ксения Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ЛИНЕЙНЫЙ САМОКОНТРОЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки/специальность 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки

Профиль Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой:
канд. филол. наук, доцент Спиридонова Г.С.

14.06.18
(дата, подпись)

Руководитель:
канд. филол. наук, доцент Спиридонова Г.С.

14.06.18
(дата, подпись)

Дата защиты 20.06.18

Обучающийся: Есикова К.В. Есикова

Оценка
(прописью)

Красноярск
2018

Содержание

Введение.....3

Глава 1. Теоретические основы обучения орфографии младших школьников

1.1. Определение понятия «орфография» 5

1.2. Психолингвистические основы обучения орфографии.....9

1.3. Приёмы и методы повышения уровня орфографической грамотности в младшей школе.....18

Выводы по главе 1.....23

Глава 2. Экспериментальное исследование актуального уровня орфографической грамотности у третьеклассников на материале диктантов

2.1 Диагностическая программа определения актуального уровня орфографической грамотности на материале диктантов 24

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....27

2.3. Серия заданий, подготавливающих и обучающих линейному самоконтролю 34

Выводы по главе 2 45

Заключение 46

Список литературы

Приложения

ВВЕДЕНИЕ

Орфография - сложный навык, о его формировании и развитии у школьников вспоминает любой, кто говорит об образовании и о школе в частности. Многоаспектность и комплексность подхода к проблеме правильного написания слов объясняет продолжительность изучения и совершенствования орфографического навыка, а также интерес учёных к орфографии в качестве объекта изучения, к данному времени несколько сниженный в сравнении с XX веком, что, на наш взгляд, не вполне оправдано на фоне тех изменений, которые претерпевает наш язык и наша речь в последние десятилетия.

Владение навыком орфографии на достаточном уровне в сочетании с развитым чувством к построению грамматически верных высказываний в значительной мере упрощает коммуникацию как на бытовом уровне, так и в случаях, где работа с текстами является профессиональной обязанностью человека. Уровень владения орфографией является одним из показателей грамотности, образованности и общей интеллектуальной развитости человека.

Тем не менее, всем очевидная для многих сложность освоения казалось бы обязательного в современных условиях навыка заставляет нас обратить пристальное внимание на причины возникающих затруднений и подробно изучить все составные компоненты орфографического умения с целью оптимизировать его изучение в программе начальной школы при помощи предложенной нами серии упражнений.

Цель исследования: выявление актуального уровня орфографической грамотности младших классов, теоретическое обоснование и разработка программы для его повышения путём увеличения доли самопроверки в ходе урока.

Объект исследования: процесс повышения актуального уровня орфографической грамотности у младших школьников.

Предмет исследования: серия упражнений с самопроверкой, направленных на повышение актуального уровня орфографической грамотности.

В соответствии с целью и предметом исследования нами сформулированы следующие **задачи**:

1. На основе анализа литературных источников вывести рабочее определение понятия орфография, его основные признаки, свойства и составные компоненты.
2. Выделить основные компоненты для определения уровня орфографической грамотности.
3. Провести констатирующий эксперимент по проверке орфографической грамотности на материале диктантов.
4. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
5. Составить серию упражнений с самопроверкой, способствующих повышению уровня грамотности младших школьников.

Гипотеза исследования: предложенная нами серия упражнений с самопроверкой позволит улучшить осознанность и автоматизм в решении школьниками орфографических задач, что окажет положительное влияние на процесс повышения уровня орфографической грамотности учащихся младших классов, если соблюдать основные принципы линейного самоконтроля.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников и словарей по проблеме исследования, анализ проверочных работ школьников.

Глава 1. Теоретические основы обучения орфографии младших школьников

1.1. Определение понятия «орфография»

Несмотря на то, что понятие «орфография» в целом можно отнести к определяемым, то есть имеющим единообразное, не вызывающее разночтений определение, толкования разных авторов для данного термина акцентируют наше внимание на неожиданных особенностях, значимых для специалистов разных сфер науки о языке.

В «Введение в языкознание» Ю.С.Маслова дано следующее описание: "Графика и орфография вместе охватывают всю совокупность правил функционирования графем фонемографического письма. <...>

Правила орфографии — правила написания значащих единиц языка, прежде всего морфем и слов, а также письменного оформления словосочетаний и предложений. Орфография предполагает наличие соответствующих орфоэпических предписаний, устанавливающих «правильное произношение», т. е. более или менее строго определенное прочтение («озвучивание» в процессе чтения) значащих единиц, записанных по ее нормам.

Правила орфографии строятся на базе правил графики, поскольку во всяком фонографическом письме господствует принцип передачи значащих языковых единиц путем передачи их звучания. Там, где правила графики указывают на то или иное соответствие как на единственное в известных фонетических условиях, орфография ничего не добавляет к этим правилам: сравните написание слов "кум", "трюм", в которых употребление всех букв исчерпывающе определяется одной только графикой. Но там, где правила графики указывают на наличие нескольких параллельных возможностей, не зависящих от различия в фонетических условиях, орфографическое правило обычно выбирает для каждой данной значащей единицы какую-то одну возможность и предписывает только ее, отбрасывая все остальные. Так

фонема /а/ в безударном слоге обозначена по предписанию русской орфографии в одних словах (и соответственно морфемах) посредством буквы а (сапог, разбить), в других—посредством буквы о (водить, колени, отрез)." [1, 259].

Подобное определение, данное в форме объяснения, будет интересно сравнить со словарными статьями. Первый пример из "Словаря лингвистических терминов" О.С.Ахмановой: "ОРФОГРАММА 1. Закономерно воспроизводимый способ изображения на письме данного фономорфологического явления языка, независимо от свойств того или другого индивидуального слова 2. Написание, соответствующее правилам орфографии.

ОРФОГРАФИЯ (правописание) 1.Система правил, устанавливающая единообразные способы передачи речи на письме.

1) Орфографии морфологический принцип. Принцип орфографии, заключающийся в том, что общие для родственных слов морфемы сохраняют на письме единое начертание несмотря на различия в произношении; ср. фонематический принцип орфографии.
2) Орфографии символический принцип (дифференциальный принцип орфографии, дифференцирующий принцип орфографии, иероглифический принцип орфографии) Принцип орфографии, заключающийся в том, что данное написание создается специально для различения на письме омонимов
3) Орфографии традиционный принцип (традиционно--исторический принцип орфографии, исторический принцип орфографии, консервативный принцип орфографии) Принцип сохранения традиционных написаний, не объяснимых с точки зрения современного произношения и морфологического строения слова, представляющих собой остатки предшествующих орфографических систем
4) Орфографии фонематический принцип. Принцип орфографии, заключающийся в том, что буквами алфавита изображаются не

реально произносимые звуки, а фонемы по их основному виду, т. е. независимо от позиции; ср. морфологический принцип Орфографии

5) Орфографии фонетический принцип. Принцип орфографии, заключающийся в том, что буквами алфавита изображаются реально произносимые звуки.
6) Орфографии этимологический принцип (словопроизводственный принцип орфографии). Принцип орфографии, заключающийся в том, что написание сохраняет прошлое фономорфологическое строение словоформ

2. Фактическое написание слова." [2,284]

Орфогра́фия - (греч. ὀρθογραφία, от ὀρθός — правильный и γράφω — пишу) — 1) исторически сложившаяся система единообразных написаний, которая используется в письменной речи (см.*Письмо*); 2) раздел языкознания, изучающий и разрабатывающий систему правил, обеспечивающих единообразие написаний. Орфография как система написаний в звуко-буквенном письме распадается на несколько разделов, каждый из которых представляет собой совокупность правил, основанных на определённых принципах. Орфографические принципы определяют выбор одного написания там, где есть о р ф о г р а м м ы , т. е. там, где возможны два или более разных написания. На основе этих принципов вырабатываются орфо-графические правила, или обобщающие предписания. [3]

Единообразие передачи на письме слов и грамматических речевых форм. Орфография также - совокупность правил, обеспечивающих такое единообразие, и соответствующий раздел в прикладном языкознании.[4]

Орфография (orthos "правильный" и grapho "пишу") - 1) система одинаковых написаний, исторически сложившаяся, которую используют в письменной речи, 2) раздел языкознания, который изучает и разрабатывает собой систему правил, обеспечивающих одинаковые написания.

Орфография любого языка основывается на определенных принципах Орфографические принципы определяющие выбор одного написания там, где есть орфограммы, то есть там, где возможны два или более различных написаний. На основе этих принципов устанавливаются орфографические правила.

В зависимости от того, какой принцип является ведущим при обозначении звукового состава слов в той или иной национальной орфографии, говорят об основном принципе этой орфографической системы в целом.

Существует четыре принципа орфографии: фонетический ("Как слышим, так и пишем"), морфологический (необходимо сохранять единообразное написание всех значащих частей слова (морфем, то есть приставок, корней, суффиксов и окончаний), несмотря на различие в их произношении.), историко-традиционный и идеографический [5]

1.2. Психолингвистические основы обучения орфографии

У психолингвистики, как и у любой молодой науки, появившейся на стыке двух и более дисциплин, теоретическая база основывается на достижениях наук-предшественниц. в случае психолингвистики такими науками-предшественницами являются педагогика, грамматика и психология. Из них психолингвистика также наследовала множественные подходы к проблеме повышения орфографической грамотности учащихся.

В процессе обучения грамотному письму по методике, предложенной нейролингвистическими программистами, основная роль отводится визуальной и кинестетической репрезентативным системам. Психолого-лингвистические основы методики правописания, связанные с особенностями функционирования зрительного, слухового и кинестетического анализаторов, разрабатывались учеными различных научных направлений. История развития психологических взглядов на обучение орфографии хорошо освещена в соответствующей литературе. Современные исследователи проблемы формирования орфографической грамотности подчеркивают важность усиленной работы всех анализаторов в процессе обучения. Взгляд на психологические механизмы становления грамотного письма, которыми являются наши зрительные, слуховые и кинестетические анализаторы, обеспечивающие запись и хранение в памяти орфографически правильных образов слов, основывается на предположении, что природа орфографического навыка зависит от стратегий мышления, а не от знания правил. То есть образ слова, воспринимаемый человеком как правильный, каждый раз пробуждается им в памяти, чтобы сверяться с тем, правильно ли слово воспроизведено на письме, соответствует ли "копия" "оригиналу".

Безусловно, копирование слов предполагает, что в опыте ребенка эти слова уже закодированы, поэтому обучение правописанию младших школьников более длительно, чем аналогичное обучение учащихся средних и старших классов. Таким образом, можно предположить, что успех в

овладении грамотным письмом пропорционален количеству прочитанного, и поэтому параллельно необходимо уделять большое внимание работе учащихся со словарями, а также формированию у них эффективных навыков чтения. Если у ребенка в запасе имеется много образов правильно написанных слов, то, как считают нейролингвистические программисты, всё, что ему нужно делать – "это смотреть в соответствующем направлении [движение глаз при вспоминании], чтобы перед мысленным взором видеть эти образы из своей памяти" . Конечно же, у школьника, который много лет писал "творчески", в голове находится множество запомнившихся ему образов слов, написанных им когда-то неправильно. Поэтому он какое-то время будет допускать ошибки, руководствуясь уже новой стратегией письма. По мере чтения большего количества верно написанных слов происходит более точная фиксация их образов в памяти. В процессе обучения грамотному письму очень важно развить у учащихся еще один навык – навык узнавания того, что слово написано верно. Грамотно пишущие люди вызывают образ из памяти, после чего у них появляется ощущение знакомости, дающее им знать, что слово выглядит правильно[при этом необходимо учитывать, что печатный и рукописный образ слова не всегда тождественны в сознании человека]. Подобное ощущение испытывает каждый из нас, вспоминая, например, кого-то из близких. Предполагается, что мозг обучающегося уже знает, как верно писать, он просто не применяет этот навык в контексте правописания. Учеников, не обладающих интуитивным пониманием правильности написанного, можно обучить **стратегии узнавания**.

Еще К. Д. Ушинский отмечал, что именно такой способ обучения был характерен для дореволюционных писарей, которые добивались относительной грамотности, однако «...нужны десятки лет и беспрестанное списывание с образцов, написанных грамматически, чтобы одним навыком , без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить в тупик такого

грамотея... Для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой». Навык, вырабатываемый механическим путем, основывается на запоминании орфографии каждого отдельного слова, без обобщения сходных случаев правописания, но в «чистом» виде такая механическая работа памяти при обучении орфографии не свойственна ребенку. Как показали психологические исследования, ученики даже самого младшего возраста, упражняясь в письме, замечают и обобщают сходные случаи правописания и пишут новые слова, опираясь на свои наблюдения. Можно сказать, что если даже не сообщать учащимся правил, они часто создают их сами, хотя такие «правила» нередко бывают ошибочными, и дети далеко не всегда в состоянии дать себе отчет, почему они пишут так, а не иначе.

Таким образом, механические способы обучения орфографии не только антипедагогичны и неэкономны, но и вообще не свойственны активной природе человеческого ума. Орфографический материал предоставляет такую возможность для умственной работы; мышление, систематизируя и обобщая, облегчает работу памяти.

Сознательное обучение орфографии имеет еще одно преимущество перед механическим. Вторично автоматизированный, идущий вслед за знанием навык «позволяет на каждом шагу, в частности при затруднениях, вновь становиться сознательным; навык, взятый в его становлении, является не только автоматическим, но и сознательным, единство автоматизма и сознательности заключено в какой-то мере в нем самом»[Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1946.— С. 462]. На этой особенности «сознательного навыка» – вновь становиться под контроль сознания – построена в школе вся работа по исправлению ошибок, основанная на осознании их учениками. То, что учитель сталкивается с этим фактом на каждом шагу, лучше всяких экспериментов говорит о сознательном происхождении орфографических навыков. Навык, основанный на простом запоминании орфографии слова, такой возможности не предоставляет. [6]

Из противоречия между необходимостью механического запоминания и потребностью обобщения собственного опыта в ходе обучения орфографии сложились 2 направления: грамматизм и антиграмматизм. Приверженцы каждого из направлений провели массу исследований в поддержку собственной позиции, чем значительно продвинули изучение вопроса орфографической грамотности школьников.

«Правописание получает практическое значение только с того времени, когда пишущий получил возможность писать правильно без участия сознания, т. е. когда знание перейдет в навык» – пишет известный педагог Н. А. Корф. В полном соответствии с теорией К.Д.Ушинского Ф. Ф. Пуцыкович формулирует то же самое: «Навык действительно необходим, но навык разумный, навык, идущий следом за знанием, из него вытекающий и на нем основывающийся».

Естественно, что, разделяя идею К.Д. Ушинского о «разумном навыке», его последователи придавали большое значение вопросу об усвоении грамматических знаний и правил, необходимых при обучении орфографии. Особенно полно и систематично излагает свои взгляды по этому поводу Д. И. Тихомиров, который представляет себе ребенка, «который мыслит и говорит, нимало не подозревая, что совершает это в силу логических законов и грамматических правил», и считает, что задача школьного обучения – внести принципиально новое в подобное положение вещей. «Грамматическое учение с первого же шага ставит целью изучение языка, правил, законов, форм языка, т. е. изучение отвлеченного; грамматическое учение требует сознательного отношения к тому, чем ребенок владел бессознательно»,– таково назначение грамматики, она является системой понятий, которые накапливались в результате «вековых наблюдений над языком». Передать выводы из этих наблюдений нетрудно, но понять их, разумно усвоить – для ребенка нелегкая задача. Естественный путь к их сознательному усвоению – участие в этом наблюдении, организованное школой. Отсюда Д.И.Тихомиров формулирует свое первое положение: «Приводи к грамматическому знанию

через наблюдение». Для дальнейшего усвоения недостаточно одного лишь заучивания определений и правил, нужны практические упражнения. Так Д.И.Тихомиров приходит к своему второму выводу: «Приобретенные через наблюдения знания тотчас же применяй к практике».

Д.И.Тихомиров и многие другие сторонники грамматического направления, занявшись разработкой вопроса о связи орфографических упражнений с грамматикой, впали в крайность, противоположную взглядам К.Д.Ушинского. Орфографические упражнения оказались у них оторванными от творческих работ по развитию речи. И практика скоро вскрыла ошибочность их позиций. Многие учителя, добросовестно изучавшие с учениками орфографические правила и проделавшие с ними много упражнений по учебникам Д.И.Тихомирова, Ф.Ф.Пуцыковича и других «грамматистов», стали замечать, что их ученики хорошо пишут диктанты, но не справляются с орфографией в изложениях и сочинениях. Этот факт не нашел у грамматистов теоретического объяснения. Тогда среди практиков возникло движение «в защиту живого слова» (В. П. Шереметевский и др.).

Как следствие, начали развиваться т.н. "антиграмматические взгляды":

Н.Ф.Бунаков не отрицает необходимости изучать грамматику, но полагает при этом, что судьба орфографии зависит более от навыков, нежели от твердого знания правил. Это, как думает Н.Ф.Бунаков, легко видеть каждому: мы пишем «доброго», вопреки произношению, не потому, что каждый раз принимаем во внимание историческое происхождение этого окончания и основанное на нем грамматическое правило, а потому, что привыкли так писать,– сама рука, помимо сознания, пишет правильно.

Вредным для школы Н.Ф.Бунаков считает злоупотребление диктовками и пренебрежение работами творческого характера. В школе создается положение, как будто «правописание составляет единственную цель всех письменных школьных занятий, а не употребление языка как орудия и средства для выражения собственных мыслей пишущего».

Ограничение письменных работ диктовкой, свидетельствует Н.Ф.Бунаков, приводит к тому, что ученики, безошибочно пишущие под диктовку, оказываются весьма безграмотными в собственных сочинениях и письмах. Поэтому применение диктанта в качестве формы проверки грамотности не достигает цели. Но тем не менее Н.Ф.Бунаков не возражает против применения диктовки наряду с другими письменными работами, так как диктант «приучает детей схватывать чужую речь, так сказать, на лету и переводить ее с возможной скоростью на бумагу».

Таким образом, во взглядах Н.Ф.Бунакова мы находим критику таких методов преподавания орфографии, которые отрывают ее изучение от работ, связанных с развитием речи. Как мы видели, такой точки зрения придерживался и К.Д.Ушинский, и она сама по себе не затрагивает грамматических основ методики орфографии. Эта критика касается лишь недостатков практики грамматического направления, которые выразились, как мы уже отмечали, в пренебрежении, одним из важнейших принципов методической системы К.Д.Ушинского – связи орфографических работ с работами творческого характера.

И.С. Соломоновский, также сторонник антиграмматического направления, приходит к выводу, что орфография усваивается чисто механическим путем и что изучение правил приносит лишь вред. Он приводит пример, когда одна учительница, обучавшая, по совету автора, без правил, под влиянием товарищей по школе все же одно правило сообщила ученикам. В результате она пришла к выводу, что это не пошло на пользу ученикам. Иван Семёнович пишет дальше: «Я объяснил ей, что так всегда бывает, что после второго правила дети будут путать еще больше, после третьего – еще больше, и когда безграмотность их достигнет наивысшей точки, что бывает обыкновенно на 2–3-м году такого обучения, тогда наступает поворот, дети начинают мало-помалу приходить в себя, ориентироваться в правилах, и в 5–6-м году обучения у них устанавливается довольно сносная грамотность». В дальнейшем И.С.Соломоновский пытается

и «теоретически» аргументировать подобное якобы разрушающее влияние сознательного изучения правил орфографии тем, что если взрослый пишет грамотно чисто механически, не думая о правилах, то, следовательно, орфография есть дело навыка механического. Введение же в обучение элемента сознательно-грамматического отношения к фактам лишь излишне осложняет процесс обучения, противореча его существу.

Таковы типичные высказывания разных представителей данных направлений в орфографии. Под их влиянием целый ряд педагогов (В. Г. Зимницкий, Баранов, В.П. Вахтеров и др.) в своих пособиях, как методических, так и учебных, старались соединить обе точки зрения: с одной стороны, сохранить как методы преподавания и диктант и списывание, с другой, – оставаясь в вопросе о роли грамматики в обучении на позициях грамматической школы, учесть и новые идеи о механичности этого процесса. В результате создаются методические построения беспринципно-эклектического характера.

Так, у В. Г. Зимницкого все три «фактора» правописания: зрение, слух, сознание, которые он хочет «примирить» между собой, механически перемешиваются в «совместных» уроках: для большей верности В. Г. Зимницкий меняет от урока к уроку последовательность методов, опирающихся на тот или иной «фактор». Если один урок начинается списыванием, продолжается диктовкой на то же правило и оканчивается снова списыванием, то другой – начинается диктовкой и оканчивается списыванием и т. п. Путем подобной механической перетасовки В. Г. Зимницкий намечает 8 возможных типов урока, полагая, таким образом, полностью «уравнивать» влияния этих «факторов». В этом его позиция сходна со взгядами В.П. Вахтерова, который, выступив вначале в качестве сторонника грамматического направления, в более позднее время выдвинул положение, что правописание есть столько же дело памяти, сколько и сознания. Отношения между тем и другим он представляет упрощенно, рядоположенно, а потому признает, что в обучении с одинаковым правом

могут применяться как «механические», так и «сознательные» методы.[7] Как и писал К.Д. Ушинский: "ученик, знающий и понимающий отлично все грамматические правила будет непременно делать ошибки в письме, если не имеет механического навыка писать правильно". А. Д. Алферов в дискуссии об орфографии считает вопрос о «механической» или «сознательной» природе обучения центральным. Он пишет по этому поводу: «Первое, на чем приходится остановиться при попытке выяснить этот вопрос о наилучших приемах обучения, – это необходимость отдать себе отчет, нужно ли стремиться к тому, чтобы орфография усваивалась только механически или и сознательно. Ввиду того, что за последнее время особенно часто настаивают на механическом обучении правописанию, остановимся несколько за и против обоих принципов обучения в деле орфографии». Он указывает дальше на общепедагогическое значение сознательного отношения и приводит целый ряд отделов в орфографии, «в которых одной привычкой нельзя обойтись». Но так как, по его мнению, «всякое механическое усвоение становится автоматическим и как всякое автоматическое усвоение оно отличается прочностью, долговременностью и безошибочностью», ему кажется, что «больше надежды можно возлагать на механическое усвоение». Однако как практик он сознает и те преимущества, которые приносит принцип сознательности. Поэтому в заключение А.Д.Алфёров приходит к выводу, что «правильнее было бы использовать в этом деле выгоды того и другого начала <...> Нам лично кажется, что такое обращение к зрению, слуху, мускульно-двигательному чувству и сознанию – действительно наиболее целесообразный прием». В соответствии с этой теорией А.Д.Алфёров намечает отдельные приемы работ, опирается на нее для разрешения традиционного спора между диктантом и списыванием. Он являлся одним из немногих специалистов своего времени, которые считали целесообразной формой диктовки не только объяснительную, но и проверочную, выступая в защиту диктанта как активного метода, при котором ребенок поставлен перед необходимостью «решать задачи».

Подходить к рассмотрению обучения орфографии как обучению решать орфографические задачи является отражением современного подхода к изучению орфографии. Также не следует забывать, что преобладание механического или сознательного подхода при изучении того или иного правила прежде всего зависит от принципа орфографии, на который данное правило в большей степени опирается. Более того грамотное сочетание этих подходов будет невозможным и попросту бессмысленным без соблюдения принципов системности. «... орфография, – пишет Н. С. Рождественский, – 1) система (лучше системы) соотношений одних написаний с другими родственными и противоположными написаниями, 2) система соотношений написаний с звуковым составом языка, 3) система соотношений с морфологическим строем слова. Урегулировать, правильно воспитать это соотношение и должна школа».[8] Плавные переходы от одной темы к другой, создание связей между изучаемым материалом и присваивание новым понятиям места в общей картине мира - это то, чем должен руководствоваться педагог при организации учебного процесса вне зависимости от учебного предмета и даже возраста учащихся. Механическое заучивание полезно в той степени, пока мы можем использовать его как опору при построении межпонятийных и межпредметных связей при осознанной переработке получаемых знаний в процессе формирования компетенций в каких-либо областях.

1.3. Орфографическая грамотность, приёмы и методы повышения её уровня в младшей школе

Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как:

1) навык письма;

2) умение анализировать слово с фонетической стороны;

3) умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки;

4) умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.[9]

Орфограмма – это написание, регулируемое орфографическим правилом. Различают несколько типов орфограмм: буква, пробел, слитное написание, дефис, черточка или перенос.

Орфографическое правило – это инструкция, позволяющая знать норму письма и условия, определяющие данную норму.

Орфографический факт – это написание, которое запоминается в лицо: слова с непроверяемыми орфограммами, отдельные морфемы, отдельные служебные слова. Знакомство с понятием орфограмма целесообразно начать с противопоставления слов, которые различаются написанием и произношением и которые не различаются.

Орфографические умения – это аналитические способности ученика увидеть орфограмму, соотнести ее с отдельным правилом, действовать в соответствии с алгоритмом или инструкцией и определить норму письма. Выделяют следующие орфографические умения:

- обнаружить в слове орфограмму (орфографическая зоркость),
- обосновать выбор орфограммы,
- писать слова с изученными орфограммами,

находить и исправлять орфографические ошибки,

- пользоваться орфографическим словарем.

Орфографический навык – это орфографическое умение, доведенное до автоматизации, в котором все действия протекают быстро во внутреннем плане ученика. Практические методы формирования орфографических умений представляют собой специальные и неспециальные орфографические упражнения. К специальным относятся различного рода списывания и диктанты (кроме творческого и свободного). Списывание предполагает развитие орфографической зоркости учащихся. Списывание бывает осложненное и неосложненное.[11] Обучающие диктанты противопоставляются проверочным и делятся на:

- ✓ полные (предупредительные, комментированные, объяснительные)
- ✓ выборочно-распределительные
- ✓ с изменением дидактического материала

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

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: абсолютная и относительная грамотность пишущих.

Абсолютная орфографическая грамотность - это умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами, а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми орфограммами.

Относительная орфографическая грамотность - это умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку.

Соответственно, сформированный орфографический навык лежит в основе высокого уровня орфографической грамотности.

При обучении орфографии необходимо учитывать следующие факторы:

- объективные факторы: психические механизмы, задействуемые при обучении орфографии:
  - мышечная память;
  - зрительная память;

- фонематический и орфографический слух;
- орфографическое зрение [понятия "орфографическое зрение" и "орфографический слух" используются в качестве соответствующих компонентов орфографической зоркости];
- Орфографическое действие (деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове) [12].

- субъективные факторы:
  - авторитет учителя в данной области (в некоторых случаях люди болезненно воспринимают поправления, вследствие чего запускается защитный механизм и человек отказывается принимать позицию собеседника. Следовательно, необходимо создать условия, чтобы источник информации (учитель, учебник...) в восприятии школьника не нёс " угрозу" его личности и индивидуальности);
  - начитанность учащегося;
  - скорость вырабатывания навыка, его устойчивость;
  - способ подачи информации;
  - "объективная сложность орфограммы";
  - время, затраченное на изучение орфограммы/

Поскольку субъективные факторы непостоянны и изменчивы в случае каждого отдельного ученика, разберём методики, нацеленные на объективную сторону процесса, при этом удерживая в памяти субъективные факторы, как не менее важные при воплощении любых методик на практике.

Развитием мышечной памяти и мелкой моторики ребёнка занимаются начиная с дошкольного возраста, обучая его правильно держать ручку, карандаш, предлагая заполнять прописи от простых и крупных элементов к более мелким и сложным и, наконец, переходя к написанию слов, предложений, небольших текстов.

На развитие зрительной памяти также существует множество различных упражнений. [примеры упражнений см. в Приложении]

К пяти годам дети способны определять на слух наличие или отсутствие того или иного звука в слове, могут самостоятельно подбирать слова на заданные звуки, если, конечно, с ними велась предварительная работа.

Но не все дети достаточно четко различают на слух определенные группы звуков, они нередко смешивают их. Это относится в основном к определенным звукам, например, некоторые дети не дифференцируют на слух звуки [с] и [ц], [с] и [ш], [ш] и [ж] и другие.

Для развития фонематического слуха предлагаются детям этого возраста игры и упражнения, в которых нужно выделить слова с заданными звуками из фраз, небольших стихотворений. Подобные задания легко адаптировать и под младшего школьника, использовать их в ходе урока и на тематических физминутках.

Орфографическое зрение развивается у детей при знакомстве с первыми правилами орфографии, когда учитель записывает слово для примера на доске. В контексте понятия орфографическое зрение можно также вспомнить понятие "орфографическое поле", то есть "пространство" текста, необходимое и достаточное для определения орфограммы и установления правильного варианта написания. Например, проверки написания слов с орфограммой "жи/ши" орфографическим полем будут всего 2 буквы - гласная и шипящая перед ней; для словарного слова - слово целиком; для безударного окончания прилагательного - словосочетание и начальная форма прилагательного для сравнения; для употребления заглавной буквы - предложение целиком. Умение школьника сходу определять орфографическое поле в конкретных случаях говорит о том, что ребёнок видит перед собой орфографическую задачу и скорее всего у него не возникнет сложности с выбором соответствующего алгоритма решения.

Упражнения на орфографическое зрение и орфографический слух можно совместить, предложив школьникам по очереди читать отрывки текста,

проговаривая вслух их написание и следя за текстом взглядом. Также, для классов старше первого актуально упражнение "найти слова с данной орфограммой в тексте".

Орфографическое действие складывается из алгоритмов, изучаемых при непосредственном разборе правил. Перед изучением правил можно предложить школьникам систему, по которой эти правила в дальнейшем можно классифицировать: орфограмма в написании гласных/согласных, в корне/в аффиксах, фиксированное/чередующееся написание и т.д.

После этого можно приступать непосредственно к работе над конкретными орфографическими правилами.

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

Ребенка важно научить:

1) ставить орфографические задачи (находить орфограммы);

2) устанавливать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи;

3) осуществлять орфографический самоконтроль.

Основными компонентами процесса работы над орфографическим правилом являются:

а) раскрытие сущности правила("где и почему пишется так, а не иначе");

б) овладение формулировкой правила;

в) применение правила в практике письма.

Выводы по главе 1

1. Орфография - необходимый в современных условиях, но сложный для изучения навык, в том числе в качестве объекта изучения лингвистов и педагогов

2. Формирование орфографического навыка является необходимым условием для повышения уровня орфографической грамотности.

3. Вопрос нахождения оптимального пути для повышения уровня орфографической грамотности среди школьников занимал умы целых поколений методистов и психолингвистов (А.Д.Алфёров, В. Г. Зимницкий, В.П. Вахтеров, И.С.Соломоновский, Н.Ф.Бунаков, Д.И.Тихомиров, Ф.Ф.Пуцыкович), чьи достижения и по сей день приводятся к единой концепции стараниями многих специалистов.

4. Для успешного освоения школьниками норм орфографии учителю необходимо уделить должное внимание созданию условий с учётом как объективных (развитые мышечная и зрительная память, фонематический и орфографический слух, "орфографическое зрение", орфографическое действие), так и субъективных (особенности восприятия информации ребёнком) факторов, влияющих на восприятие учебной информации.

5. Предпосылки для успешного развития навыка орфографии присутствуют ещё в дошкольном обучении. Приёмы, применяемые педагогами дошкольного образования и родителями, также могут быть использованы в обучении детей более старшего возраста в качестве игровых элементов, не подменяя, однако, собой приёмы в рамках научного принципа обучения.

Глава 2. Экспериментальное исследование актуального уровня орфографической грамотности у третьеклассников на материале диктантов

2.1 Диагностическая программа определения актуального уровня орфографической грамотности на материале диктантов

Для установления уровня орфографической грамотности у младших школьников было бы оптимально предложить школьникам разные задания, в которых акцентируются различные компоненты орфографического действия.

Например, с целью проверки орфографического навыка с активным использованием орфографического зрения целесообразно было бы провести контрольное списывание, для проверки орфографического навыка при активном задействовании орфографического слуха целесообразно было бы провести диктант, а для проверки орфографического навыка при активном использовании памяти - сочинение. При активном словотворчестве учащиеся могут отодвинуть соблюдение орфографии на второй план, уделяя большее внимание собственно изложению мысли. Таким образом, соблюдение школьником норм орфографии в сочинении является хорошим признаком высокого уровня автоматизации навыка, что говорит о высоком уровне орфографической грамотности.

Мы решили остановиться только на одном виде заданий — диктанте, поскольку ученик в этой ситуации одновременно выступает как в качестве слушателя, то есть лица, воспринимающего устную речь другого, благодаря чему мы можем проверить в числе прочего развитость фонематического и орфографического слуха, так и в качестве «писца» - ребёнок воссоздаёт услышанный им текст в письменном виде, применяя известные ему правила орфографии, пунктуации и так далее, что позволяет ребёнку, не сосредотачиваясь на построении и организации мысли или подборе слов,

проявить свою компетенцию в области правильного употребления знаков при письме.

Для проверки уровня орфографической грамотности были проанализированы 2 диктанта, проведенных в 3В классе МБОУ СШ № 82 в первом полугодии 2017-2018 учебного года. Класс обучается по программе «Школа 2100», по учебникам Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной. В эксперименте принимали участие 19 учащихся. Всего было проанализировано 38 диктантов.

Диктант №1 проводился 20 сентября 2017 года по теме «Повторение изученного во 2 классе», диктант №2 - 20 октября 2017 года после изучения темы «Правописание слов с проверяемыми согласными в корне слова». Тексты являются типовыми промежуточными диктантами, предлагаемыми авторами программы для текущей проверки уровня грамотности.

В тексте диктанта №1 приведены слова со следующими орфограммами**:**

- правописание гласных после шипящих и "ц" (живет, птицы),
- правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова (зяблики, соловьи, хорошо),
- правописание проверяемых безударных гласных в корне слова (в лесу, дрозды, соловьи, деревья, в траве),
- употребление букв Ъ и Ь (вьют, соловьи),
- употребление заглавной буквы в словах (в том числе в начале предложения),
- раздельное написание существительных с предлогами (в лесу).

В тексте диктанта №2 приведены слова со следующими орфограммами:

- правописание проверяемых безударных гласных в корне слова (листвы, холодный),
- словарные слова (паутины, осин, ещё),
- употребление букв Ъ и Ь (ручьях),
- правописание падежных окончаний существительных (клёнов, золотом),
- правописание окончаний прилагательных (осеннем, лёгкие),

- употребление заглавной буквы в словах (в том числе в начале предложения).

(Тексты диктантов и работы учащихся см. приложение 2)

Нормы оценок диктантов в 3 классе в соответствии со стандартом:

«5» без ошибок, каллиграфически правильно

«4» 1-2 орфографические ошибки + 1 исправление

«3» 3-5 орфографических и 1 пунктуационная ошибки или 2 орфографические и 3-4 исправления

«2» более 5 ошибок

Ошибкой в диктанте следует считать:

• нарушение правил орфографии при написании слов;

• пропуск и искажение букв в словах;

• замену слов;

• отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;

• неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса).

За ошибку не считаются:

• ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались;

• единичный пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;

• единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

[10]

Таблица 1.

Критерии оценивания и уровни орфографической грамотности

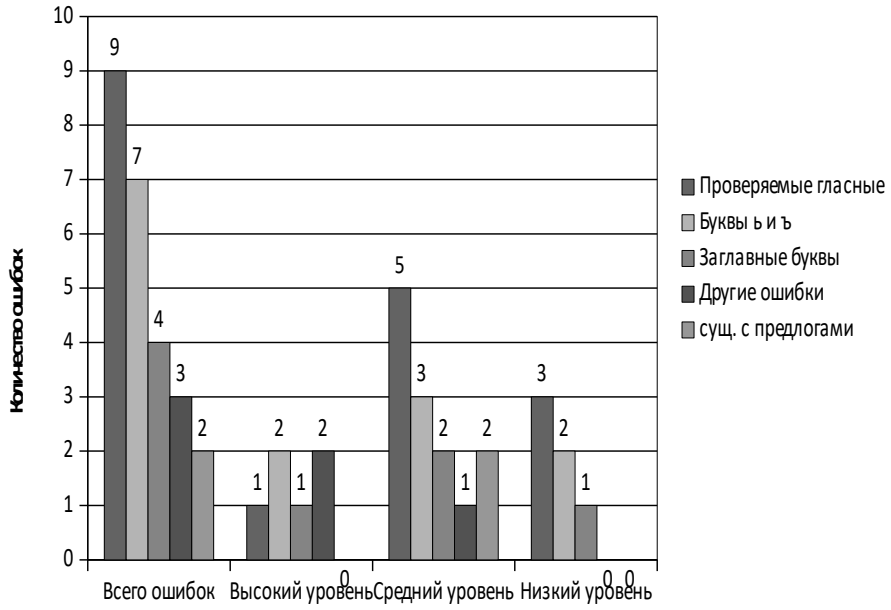
Уровни Критерии	Высокий уровень орфографической грамотности	Средний уровень орфографической грамотности	Низкий уровень орфографической грамотности
Количество орфографических ошибок	0-2 4-5 баллов	3-5 3 балла	5 и более 2 балла
Количество видов орфограмм, на которые допущены ошибки	1 5 баллов	2 3-4 балла	3 и более 2 балла
	9-10 баллов	6-8 баллов	5 и менее баллов

2.2. Результаты проверки актуального уровня орфографической грамотности третьеклассников на материале диктантов

Данные по результатам проверки диктанта №1 представлены в таблице 2 в конце параграфа.

При написании диктанта №1 учащиеся допустили 9 ошибок на орфограмму "Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова", 7 ошибок на употребление букв "ь" и "ъ", 4 ошибки на употребление заглавной буквы, 3 ошибки, связанные с заменой, пропуском букв, 2 ошибки на раздельное написание существительных с предлогами.

Сопоставительная диаграмма по типам допущенных ошибок в диктанте №1 (по уровням)



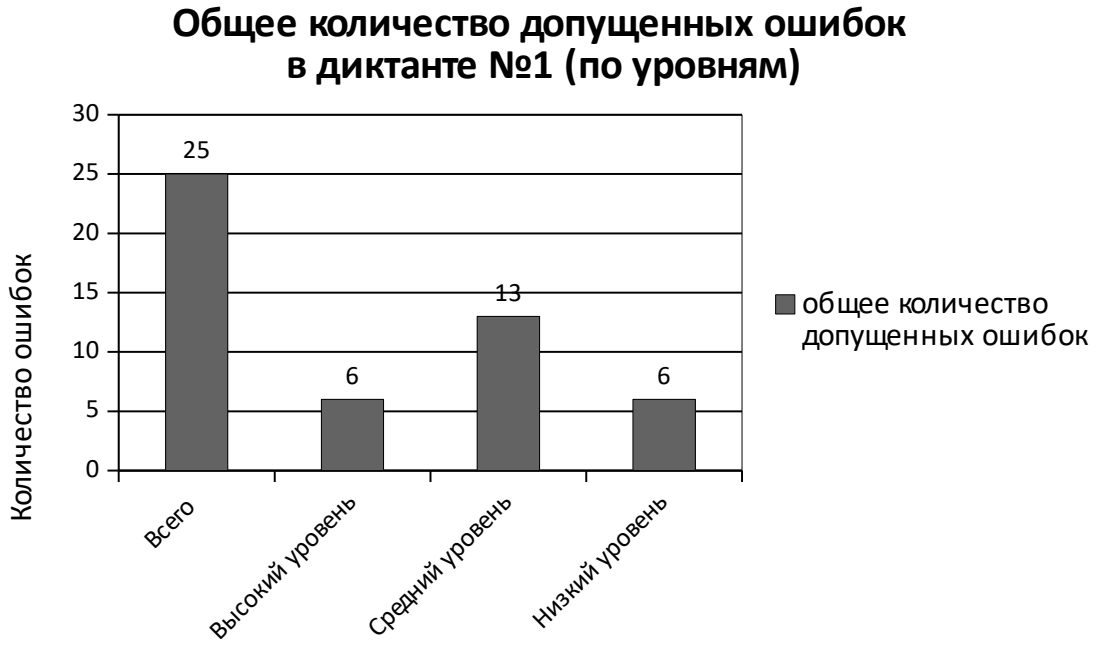
По итогам проверки диктанта №1 было выявлено :

учащихся с высоким уровнем орфографической грамотности - 12 человек, что составляет 63,15 %;

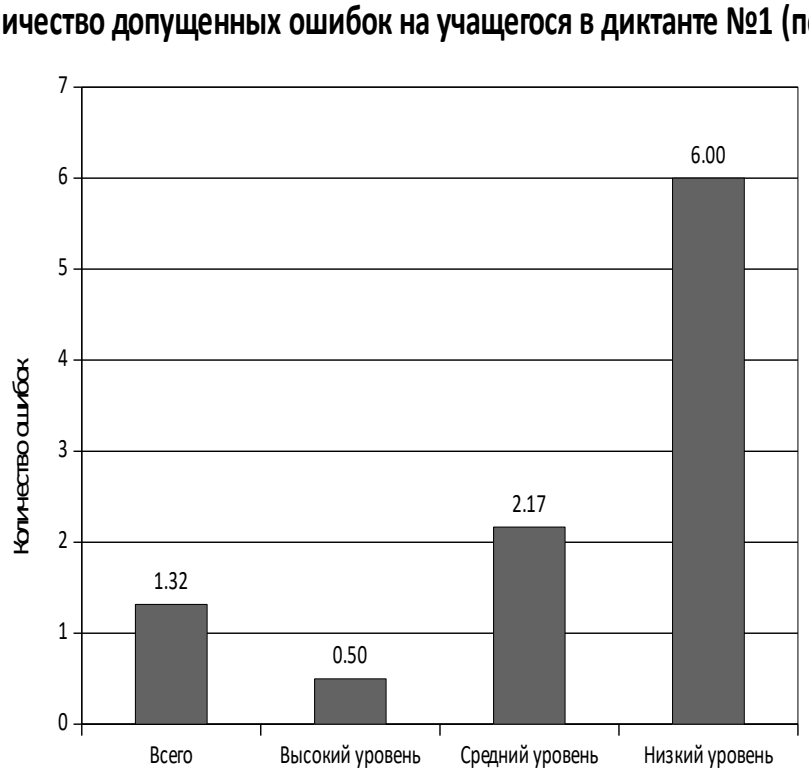
учащихся со средним уровнем орфографической грамотности - 6 человек, что составляет 31,57%;

учащихся с низким уровнем орфографической грамотности - 1 человек, что составляет 5,26%.

Общее количество ошибок - 25.



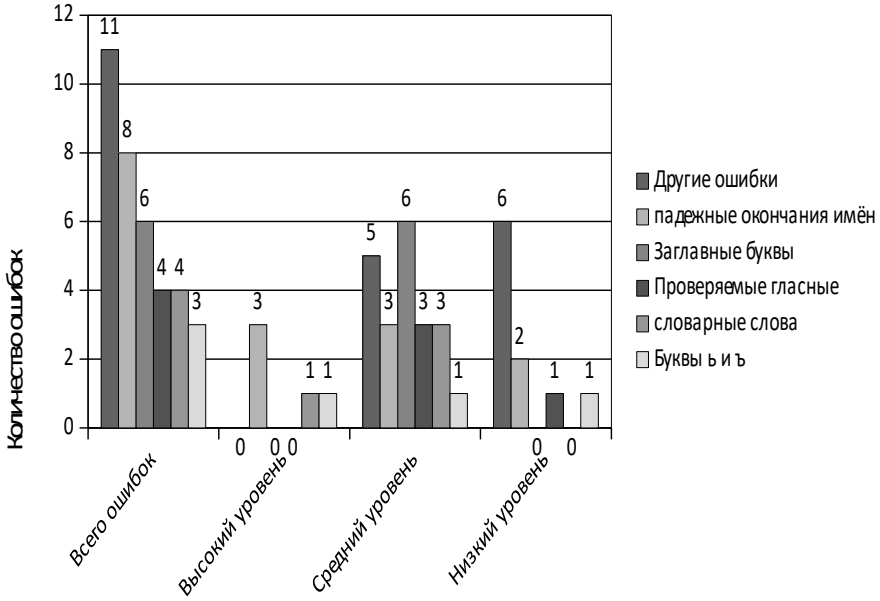
Среднее количество ошибок, допущенное учащимися в диктанте №1 - 1,315 на каждого ученика.



Данные по результатам проверки диктанта №2 представлены в таблице 3 в конце параграфа.

При написании диктанта № 2 учащимися было допущено 11 ошибок, связанных с заменой, пропуском, повторным написанием букв, слогов, 8 ошибок, связанных с правописанием окончаний имён существительных и прилагательных, 6 ошибок на употребление заглавной буквы, 4 ошибки на правописание проверяемой гласной в корне, 4 ошибки на правописание словарных слов, 3 ошибки на употребление букв "ь" и "ъ".

Сопоставительная диаграмма по типам допущенных ошибок в диктанте №2 (по уровням)



По итогам проверки диктанта №2 было выявлено :

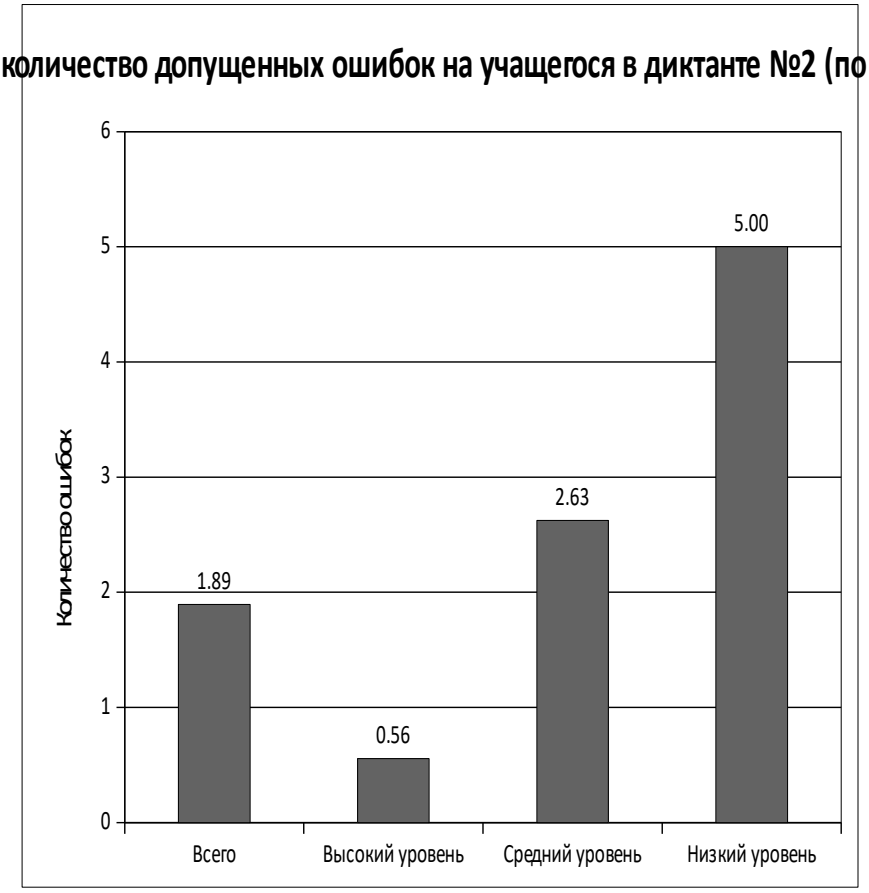
учащихся с высоким уровнем орфографической грамотности - 9 человек, что составляет 47,36 %;

учащихся со средним уровнем орфографической грамотности - 8 человек, что составляет 42,1%;

учащихся с низким уровнем орфографической грамотности - 2 человека, что составляет 10,52%.

Общее количество ошибок - 36.

Среднее количество ошибок, допущенное учащимися в диктанте №2 - 1,895 на каждого ученика.



По итогам проверки двух диктантов мы получили следующие данные:

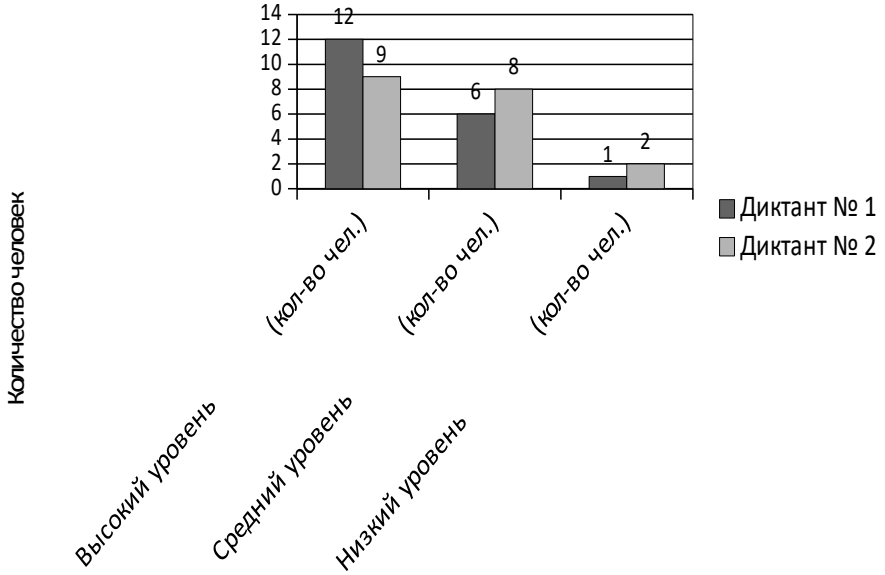
учащихся с высоким уровнем орфографической грамотности - 12 человек, что составляет 63,15%;

учащихся со средним уровнем орфографической грамотности - 6 человек, что составляет 31,57%;

учащихся с низким уровнем орфографической грамотности - 1 человек, что составляет 5,26%.

Количество учащихся с высоким уровнем грамотности уменьшилось ко второму диктанту на 3 человека, а количество учащихся со средним и низким уровнем увеличилось на 2 и 1 человек соответственно.

Сопоставительная диаграмма по результатам проверки двух диктантов



Процент "других ошибок" (т.е. ошибок не относящихся к конкретной орфограмме (различные описки)) заметно вырос, что *может* свидетельствовать о том, что доля внимания уделяемая школьниками самому процессу письма снизилась с сравнении с предыдущим диктантом.

Среднее количество ошибок для учащихся со средним и низким уровнем орфографической грамотности значительно выше среднего показателя всей группы, проходившей исследование, в каждом из диктантов.

В работах учащихся всех уровней грамотности встречались недочёты, которые можно истолковать как недостаточную развитость орфографического слуха либо как недостаток внимания (написано "лисвы" вместо "листвы" и прочее).

2.3 Серия заданий, подготавливающих и обучающих линейному самоконтролю

В результате проведенного констатирующего эксперимента было установлено, что значительная доля среди учащихся допускает ошибок больше среднего показателя по группе, а также среди учащихся со всеми уровнями грамотности допускалось большое количество описок и помарок, которые хоть и не относятся напрямую к орфографической грамотности, всё же позволяют сделать выводы о недостаточной развитости некоторых умений и навыков, на основе которых орфографическая грамотность развивается. Также есть основания предполагать, что у учащихся не сформирован навык самопроверки, даже учитывая, что такая форма работы как диктант подразумевает сочетание разных каналов восприятия информации, и ученики не привыкли быстро и эффективно "переключаться" между ними.

На примере упражнений, приведённых в учебнике Р.Н.Бунеева, Е.В.Бунеевой, О.В.Прониной рассмотрим способы самоконтроля, предложенные авторами:

113. Выборочное списывание. Прочитай. Как ты думаешь, почему текст так называется? Какие буквы надо написать на месте пропусков? Почему? Объясни.

Баб_е лето.

Полден_. Солнеч_ные лучи играют на п_утине.

П_уку это не нравится, и он спрятался от гр_ха подал_ше. Сб_жал, как капля с л_ста.

А жаловаться б_ится. П_уку кажется, что со_нце и так уже по утрам и в_ч_рам смотрит на него хол_дно и косо.

(В. Хмельницкий)

Выпиши слова: 1) с одной буквой безударного гласного в корне; 2) с двумя буквами безударных гласных в корне; 3) с **ь** разделительным; 4) с **ь** для обозначения мягкости согласных; 5) с **чн**; 6) с буквами непроизносимых согласных в корне. Обозначь орфограммы на месте пропусков.

68. Диктант с подготовкой. Прочитай. В каких словах есть удвоенные буквы согласных? Подчеркни эти буквы простым карандашом. Какие ещё орфограммы ты увидел? Обозначь их простым карандашом. Закрой учебник, запиши под диктовку, обозначь орфограммы.

1. А потом помчался в кассу покупать бутылку квасу. (С. Маршак) 2. И звучат печально гаммы в нашей комнате без мамы. (А. Барто) 3. И грамматика пустилась с арифметикой плясать! (К. Чуковский) 4. Начинается программа! Два ручных гиппопотама, разделивших первый приз, исполняют вальс-каприз. (С. Маршак)

5. Шла Саша по шоссе, несла сумку на шесте. (Скороговорка)

Открой учебник. Проверь написанное. Устно раздели для переноса все слова с удвоенными буквами.

70. Выборочный диктант с подготовкой. Прочитай. Какие буквы ты вставишь вместо пропусков? Почему? Напиши их простым карандашом. Найди слова с орфограммой-буквой согласного в корне слова. Объясни написание.

Облепили лампу мошки,
Греют тоненькие ножки.
Осторожно, мошки!
Обо_ёте ножки!

Жук жу_ит в железной банке –
Жук не хочет жить в жестянке.
(В. Лунин)

Закрой учебник. Послушай стихи ещё раз, их прочитает учитель. Выпиши только слова с орфограммами-буквами согласных. Обозначь орфограммы. Раздели на слоги и для переноса слова с удвоенными буквами. Используй памятку на стр. 173.

117. Работа в паре. Составь диктант из 10 слов. Подбери и запиши такие слова, в которых есть и один, и два безударных звука в корне. Продиктуй эти слова соседу по парте, а он тебе продиктует свои. Проверьте друг у друга работы. [15]

Во всех примерах учащиеся предупреждены об орфограммах, которые они должны обнаружить, что должно навести их на упреждение ошибок определённого вида, что в свою очередь является компонентом линейного самоконтроля [17, 146]. Другим компонентом линейного самоконтроля является самопроверка. Но не всякая самопроверка, а лишь такая, при которой учащиеся так или иначе ранжируют отдельные участки текста по степени вероятности допущения ошибки в них, осознанно или неосознанно.

Таким образом, согласно проведённому нами констатирующему эксперименту, подтверждающему некоторые научные исследования [17, 82],

больше всего ошибок было допущено школьниками в таких морфемах как корень слова и окончание. Следовательно, при самоконтроле необходимо обратить внимание учащихся именно на эти морфемы.

Задания должны предваряться упражнениями по подготовке к линейному самоконтролю.

Перед выполнением заданий на упреждение ошибок и самопроверку необходимо убедиться, что учащиеся способны обнаружить орфограмму в тексте, что им известно правильное написание слова в соответствии с правилом.

Далее нами предложены варианты заданий, нацеленных на улучшение навыков самопроверки и сравнительно редко используемых учителями в своих уроках.

Обобщённый алгоритм орфографической работы с текстом. В предложенном учителем или выбранном самостоятельно тексте выделить все слова, в которых возможно допустить ошибку, особое внимание уделить неологизмам. Если встретятся незнакомые слова, выяснить их значение и обязательно обратить внимание на правописание. Выписать отдельно незнакомые слова, чётко и громко прочитать вслух по слогам, запомнить их написание.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в месяц	1/5	6-20 мин.	Начало/середина урока; любой этап	Подбор текста; справочники/ словари

*1/5 - может выполняться самостоятельно; 2/5 - выполнение предваряется устной инструкцией, подходит для взаимопроверки; 3/5 - выполнение предваряется устной и/или письменной инструкцией с образцом, подходит для проверки в парах/группах; 4/5 - выполнение предваряется совместным разбором образца, результат сверяется с образцом/ с "ключами"; 5/5 -

выполняется совместно с учителем, контролируется каждый этап выполнения, совместная проверка.

Упражнение по обнаружению орфографического поля. Перед проведением данного упражнения следует конкретизировать представление об орфографическом поле (см. п.1.3). При этом вводить само понятие не обязательно.

Разделить тетрадный лист на 2 столбика в отношении примерно 2:1. В большей части под диктовку записываются отдельные строчки. После каждой продиктованной строчки даётся время, чтобы ученики сначала карандашом подчеркнули орфограммы в тексте, обвели, какой фрагмент текста будет достаточным, чтобы проверить написание каждой орфограммы [обозначить орфографическое поле], а затем выписали их во второй столбик и объяснили слова с изученными ими орфограммами (если нужно, приписать рядом проверочное слово/слова (если орфограмма в слове повторяется)). Само- или взаимопроверка проводится не по всему тексту, а только по второму столбику, который сравнивается с ключами или ответом соседа. После проверки проводится обсуждение. Пример выполнения:

Ноябрь.	Но́я́брь (словарное слово)
В ноябре похолодало.	В но́ябре́ (но́я́брь); по́хо́лода́ло (по;хо́лод; холо́дный; о- гл.прош.вр, ср.р.)
Стоит сырая погода.	Сто́и́т (сто́я); по́го́да (сл.с)
Дует осенний ветер.	о́се́нний (о́сень); ве́тер (сл.с); ветер (какой?) осенний
С берёз и осин листва давно опала.	С (этих) берёз; берёз (сл.с;берёза); о́си́н (сл.с); ли́ства́ (сл.с); опала - гл. прош.вр. ж.р
Земля покрыта ковром из листьев.	<...> (кого?чего?) листьев; [л'ис't'jэф] (разд."Ь")

Тишина в лесу.	Тишина´ (ти´шь); ши ("жи/ши"); в (этом) лесу´ (ле´с)
Вдруг донеслась весёлая песня.	до
Это запела синичка.	<...> чк ("чн/чн")

Задание предполагает развитие у детей умения обнаруживать орфографическое поле слов, что приведёт к большей автоматизации алгоритма решения орфографических задач и повышению уровня орфографической грамотности.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза в месяц	4/5; 5/5	От 20 мин.	Заключительные этапы изучения темы	Подбор текста; подготовка к диктанту

Списывание с отложенным редактированием. Задание основано на работе с какографическими текстами. Перед началом изучения темы по орфографической грамотности предложить учащимся списать текст, соблюдая какое-нибудь условие: списать без использования пробелов между словами, с точками на месте неизученной орфограммы, в виде транскрипции, заменяя слова с неизученной орфограммой синонимами и так далее, на усмотрение учителя в соответствии с изучаемой орфограммой. После изучения темы на обобщающем уроке раздать листочки со списанным ими текстом и предложить восстановить его изначальный вид. По окончании работы проводится фронтальная проверка - сравнение восстановленного текста с исходным.

Задание служит целью приучить учащихся к редактированию собственных работ; разнесение во времени списывания текста, предваряющее изучение орфограммы, и его редактирование в конце

изучения темы придаст ощущение смысловой законченности и отлично подойдёт для этапа рефлексии.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в месяц	4/5	По 10 мин.	Начало урока, начальный этап - конец урока, заключительный этап	Подбор и подготовка текста (распечатать/ вывести на экран); выбор условия.

Диктант по памяти. Это разновидность подготовленного диктанта. Учитель задаёт на дом упражнение, состоящее из группы слов, или любой текст - стихотворный или прозаический, который надо выучить наизусть. В процессе заучивания происходит запоминание орфограмм. Для этого вида работы чаще всего предлагаются стихотворные тексты, которые заранее специально заучиваются наизусть, а потом ученик сам себе диктует текст. На уроке по памяти можно заучивать и правила, а потом их записывать под самодиктовку. Можно надиктовать текст соседу по парте, а потом проверить у него написанное.

Примеры:

Предлагаемая	Сложность*	Предполагаемое	Этапы	Требования по

частота использования		время выполнения	урока/изучения темы	предварительной подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в четверть	2/5	8–12 минут	Любой этап	Подбор текста; предварительное заучивание

Диктант с единоначатием (анафорический): слова для диктанта подбираются по принципу схожести, в связи с чем при запоминании слова окажутся ассоциативно связаны внутри группы, что позволит писать слова правильно "по аналогии" с более знакомыми словами:

Карандаш, капитан, кавалерия, каникулы, карнавал, калитка, как будто, карикатура, катер.

Комитет, корабль, корова, конгресс, комендант, консерватория, композитор, комбинат.

Данный диктант можно провести по принципу релейного диктанта, то есть предложить детям на предыдущих уроках самим распределить слова на группы, а затем проверять себя по собственным записям.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в четверть	2/5	15 минут	Любой этап	Подбор слов; подготовка к диктанту

Словарный диктант с табу (ограничением).

Это разновидность выборочного словарного диктанта. Подобный вид работы мобилизует внимание учащихся, создаёт условия для прочного усвоения орфографического правила, учебного материала.

Пример.

Задание: Из приведённых на раздаточном листе слов не выписывайте слова табу. ТАБУ: слова с разделительным мягким знаком Ь.

Почтальон, подъезд, съёмка, семья, вьюга, объявление, съесть, бьёт, объём, шьёт, необъятный, серьёзный, съёжиться, отъехать, пьеса, съедобный, съезд, соловьи, крестьянин, изъян, бульон, объедки, побережье.

В качестве самопроверки по окончании работы выдаётся шаблон с отверстиями, с помощью которого ученик сможет проверить свой ответ.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в четверть	2/5	8–12 минут	Любой этап	Подбор слов, подготовка к диктанту; раздаточные материалы (текст, шаблон с прорезями)

Словарный диктант с продолжением. Он учит классифицировать орфограммы, развивает навык грамотного осмысленного письма. Методика проведения: учащиеся в столбик записывают диктуемые слова, обозначают в них орфограммы, затем к каждому слову придумывают и записывают рядом по 2-3 слова с той же орфограммой.

Примеры:

Цирк...(циркуль, цыган).

Пришить...(прибежать, приколоть).

Берёзка...(дорожка, беседка).

Сосна...(гнездо, лесок).

Ванна...(масса, металл).

Таким образом продиктованное слово определяет орфограмму для приводимых учеником примеров, чем акцентирует внимание на конкретном участке слова, снижая вероятность ошибки.

Предлагаемая частота	Сложность*	Предполагаемое время	Этапы урока/изучения	Требования по предварительной

использования		выполнения	темы	подготовке
От 1 раза в неделю до 1 раза в четверть	3/5	12 минут	Заключительные этапы изучения темы	Подбор слов; подготовка к диктанту

Сигнальный словарный диктант. Активизирует познавательную деятельность учаихся, позволяет учителю провести быструю диагностику уровня знаний учеников и выявить степень усвоения учебного материала. Сигнальный диктант можно провести по любой теме, изучающей орфограмму, предполагающей двойной выбор, например, "О,Ё и Е после шипящих и Ц", "Правописание НЕ с различными частями речи" и т.д. [14] Пример.

Задание: Поднимите **жёлтую карточку**, если пишется А, и **красную карточку**, если пишется О.

Мол<u>о</u>ко, прегр<u>а</u>дить, х<u>о</u>лодный, л<u>о</u>за, кор<u>а</u>бельный, охр<u>а</u>нять, т<u>о</u>чить, сл<u>о</u>ва, мет<u>а</u>ллический, р<u>а</u>нение, ст<u>о</u>ловый, ск<u>а</u>зать, с<u>о</u>лонка, под<u>а</u>рить.

Данную работу можно провести в парах сменного состава.

Предлагаемая частота использования	Сложность*	Предполагаемое время выполнения	Этапы урока/изучения темы	Требования по предварительной подготовке
От 1 раза за урок до 1 раза в четверть	2/5	5-8 минут (фронтально), до 15 минут (пары сменного состава)	Любой этап	Подбор слов; подготовка к слушанию; "листы отметок" (для пар сменного состава)

Цель постоянного использования заданий на самопроверку в ходе урока - это привить учащимся привычку к мониторингу собственных действий. Различные виды самопроверки чаще всего применяются на уроках математики и уроках, связанных с изучением языка(ов), при том, что самопроверка приводит к большей осознанности учеником своих действий, что должно повысить эффективность обучения в сравнении с механическим заучиванием и автоматическим выполнением изученного действия. Задания по самопроверке должны в большем объёме использоваться на начальных этапах изучения темы, когда важно осознать сущность того или иного правила или явления: возвращение к уже написанному позволит ученику повторно проследить собственный ход мысли (при самостоятельном выполнении упражнения) или ход мысли учителя (при совместном выполнении упражнения), и лучше закрепить его в собственном сознании.

Выводы по главе 2

1. Для наиболее полного определения актуального уровня грамотности было предложено провести 3 вида работ: диктант, списывание, сочинение. Среди этих трёх видов наиболее показательным видом работ для определения уровня грамотности нами был признан диктант, поскольку при данном виде работы ученик выступает и в качестве воспринимающего речь (слушателя), и в качестве "излагателя" текста ("писца"), что задействует различные составляющие орфографической зоркости (описанные в п. 1.3)

2. Было проведено 2 диктанта для определения уровня орфографической грамотности среди учащихся 3 В класса МБОУ СШ № 82 в первом полугодии 2017-2018 учебного года. В эксперименте принимали участие 19 учащихся. Всего было проанализировано 38 диктантов. В качестве критериев для определения уровня были выбраны количество ошибок и количество видов орфограмм, на которые были допущены ошибки.

3. По результатам проверки было выявлено 63,15% учащихся с высоким уровнем грамотности, 31,57% учащихся со средним уровнем грамотности, 5,26% учащихся с низким уровнем грамотности. Ошибки, допущенные большинством учащихся вне зависимости от уровня грамотности позволяют предположить о недостаточной развитости некоторых компонентов орфографического навыка, в числе прочего являющимся составной частью понятия орфографической грамотности.

4. Для повышения и закрепления уровня орфографической грамотности среди учащихся мы предлагаем различные перечисленные в работе упражнения с самопроверкой, в том числе разные виды диктантов, применение которых в учебной деятельности не только разнообразит формы работы и привлечёт интерес школьников к изучению орфографии, но и позволит развивать различные психические механизмы, лежащие в основе многих универсальных учебных действий.

Заключение.

Целью данной работы было выявление актуального уровня орфографической грамотности младших классов, теоретическое обоснование и разработка программы для его повышения путём увеличения доли самопроверки в ходе урока. В ходе исследования мы пришли к выводам, что при изучении орфограмм необходимо учитывать как объективные, так и субъективные факторы, влияющие на восприятие учебного материала, а наиболее полное представление об уровне грамотности можно составить по итогам комплексной проверки заданий на фонематический слух, орфографическое зрение и употребление слов с орфограммами в собственной письменной речи учащегося. Предложенная нами серия заданий, подготавливающих и обучающих линейному самоконтролю, иллюстрирует различные способы реализации упреждения ошибок и самопроверки в учебной деятельности, однако предложенные нами способы линейного самоконтроля не подходят для развития фонематического слуха, недостаточный уровень которого мог послужить причиной большого количества описок в работах учащихся.

Таблица 2

Результаты проверки диктанта №1 в 3 В классе

№	Имя Ф.	Виды орфограмм							Общее количество ошибок в диктанте	Сумма баллов по 2 критериям (уровень)
		Правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова	Правописание проверяемых безударных гласных в корне слова	Правописание букв Ъ и Ь	Правописание гласных после шипящих и "ц"	Раздельное написание существи-тельных с предлогами	Употребле-ние заглавной буквы	Другие ошибки		
1	Катерина Г.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
2	Диана О.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
3	Полина М.	-	-	-	-	-	-	1 (пропуск буквы)	1	9 (высокий)
4	Кирилл Б.	-	1	1	-	-	-	-	2	8 (средний)
5	Виктория С.	-	-	-	-	-	-	1 (пропуск буквы)	1	9 (высокий)
6	Валерия Ч.	-	-	1	-	1	-	-	2	8 (средний)
7	Арина Ш.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)

8	Александр А.	-	1	-	-	-	1	-	2	8 (средний)
9	Мирослава Ю.	-	-	-	-	-	1	-	1	9 (высокий)
10	Карина Ч.	-	1	1	-	-	-	-	2	8 (средний)
11	Софья К.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
12	Кирилл А.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
13	Дмитрий В.	-	1	-	-	1	1	-	3	6 (средний)
14	Александра Г.	-	-	2	-	-	-	-	2	9 (высокий)
15	Вероника К.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
16	Егор Г.	-	3	2	-	-	1	-	6	4 (низкий)
17	Никита Т.	-	1	-	-	-	-	-	1	9 (высокий)
18	Владислав В.	-	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
19	Максим П.	-	1	-	-	-	-	1 (подмена букв)	2	8 (средний)
Итого		0	9	7	0	2	4	3	25	

Таблица 3

Результаты проверки диктанта №2 в 3 В классе

№	Имя Ф.	Виды орфограмм						Общее количество ошибок в диктанте	Сумма баллов по 2 критериям (уровень)
		Словарные слова	Правописание проверяемой гласной в корне	Употребление Ь и Ъ	Правописание окончаний имён сущ. и прилаг.	Употребление заглавной буквы	Другие ошибки		
1	Катерина Г.	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
2	Диана О.	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
3	Полина М.	-	-	-	-	1	1 (пропуск слога)	2	8 (средний)
4	Кирилл Б.	1	-	1	-	-	-	2	8 (средний)
5	Виктория С.	-	-	-	1	-	1 (лишний слог)	2	8 (средний)
6	Валерия Ч.	-	2	-	-	-	1 (лишний слог)	3	7 (средний)
7	Арина Ш.	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
8	Александр А.	1	-	-	-	-	-	1	9 (высокий)

9	Мирослава Ю.	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
10	Карина Ч.	1	-	-	-	2	1 (лишняя буква)	4	6 (средний)
11	Софья К.	-	-	-	1	-	1 (замена буквы)	2	8 (средний)
12	Кирилл А.	-	-	-	2	-	-	2	9 (высокий)
13	Дмитрий В.	1	1	-	-	-	-	2	8 (средний)
14	Александра Г.	-	-	1	-	-	-	1	9 (высокий)
15	Вероника К.	-	-	-	1	-	-	1	9 (высокий)
16	Егор Г.	-	-	1	1	-	2 (подмена буквы), 1 (пропуск буквы)	5	4 (низкий)
17	Никита Т.	-	-	-	-	-	-	0	10 (высокий)
18	Владислав В.	-	1	-	1	-	3 (пропуск букв, слогов, слов)	5	4 (низкий)
19	Максим П.	-	-	-	1	3	-	4	7 (средний)
Итого		4	4	3	8	6	11	36	

Таблица 4

Сопоставительная таблица по уровням орфографической грамотности по результатам 2 диктантов

№	Имя Ф.	Уровень грамотности по результатам диктанта №1	Уровень грамотности по результатам диктанта №2	Средний уровень грамотности по результатам 2 работ
1	Катерина Г.	10 (высокий)	10 (высокий)	10 (высокий)
2	Диана О.	10 (высокий)	10 (высокий)	10 (высокий)
3	Полина М.	9 (высокий)	8 (средний)	9 (высокий)
4	Кирилл Б.	8 (средний)	8 (средний)	8 (средний)
5	Виктория С.	9 (высокий)	8 (средний)	9 (высокий)
6	Валерия Ч.	8 (средний)	7 (средний)	8 (средний)
7	Арина Ш.	10 (высокий)	10 (высокий)	10 (высокий)
8	Александр А.	8 (средний)	9 (высокий)	9 (высокий)
9	Мирослава Ю.	9 (высокий)	10 (высокий)	9 (высокий)
10	Карина Ч.	8 (средний)	6 (средний)	7 (средний)
11	Софья К.	10 (высокий)	8 (средний)	9 (высокий)

12	Кирилл А.	10 (высокий)	9 (высокий)	10 (высокий)
13	Дмитрий В.	6 (средний)	8 (средний)	7 (средний)
14	Александра Г.	9 (высокий)	9 (высокий)	9 (высокий)
15	Вероника К.	10 (высокий)	9 (высокий)	10 (высокий)
16	Егор Г.	4 (низкий)	4 (низкий)	4 (низкий)
17	Никита Т.	9 (высокий)	10 (высокий)	10 (высокий)
18	Владислав В.	10 (высокий)	4 (низкий)	7 (средний)
19	Максим П.	8 (средний)	7 (средний)	8 (средний)

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозди, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

I вариант.

~~Птиц - птица~~, лес - леса, ~~слышны - слушать~~.

Густая, соловьи - гус-тая, со-ловьи, соло-вьи.

2/4.

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозди, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант.

Дрозди - дрозд, деревьев - дерево, лесу - лес. Деревья, весёлая, де-ревья, дере-вья, ве-сёлая, весё-лая.

5/5.

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

II Вариант.

Дрозды - дрозд, лесу - лес, Нет 1 слова

Деревья, весёлая. Дере - вья, де-ревья, всё - лая, ве - селая.

4/4

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу.

I вариант.

Лесу - лес, деревьев - дерево, голоса - голос.

Густая, соловьи: гус - тая, соло - вьи, со - ловьи.

4/4

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

II вариант.

Лесу - лес, совы - сова, соловьи - дерево, деревьев - дерева, любят - любовь.

Деревья де - рево, дере - во, весёлая, ве - сёлая, весё - лая. 1

4/4

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант.

Лесу - лес, деревьев - дерево, концов - конец.

Де-ревья, деревьев, весёлая.

Деревья, весёлая.

Нет ударений в 1 предложении! 5/4

1—Бунеева, 3 кл. В. 2

Диктант № 1

Птицы.

Многоразных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант.

Лес деревьев - дерево, дрозды - дрозд. Нет 1 слова!

Деревья, весёлая. 1

Нет деления для переноса! 3/3

1—Бунеева, 3 кл. В. 2

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

II вариант.

лесу - лес, деревьев - дерево, трава - травка.

Деревья, де-ревья, деревья, весёлая, ве-сёлая, весё-лая. 4/5

1—Бунеева, 3 кл. В. 2

Диктант № 1

Птицы.

Много разных пти́ц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант.

Живёт – жить, лесу – лес, деревьев – дерево.

Деревьев Деревья, дере-вья, весёлая, весёлая.

3/4

1–Бунеева, 3 кл. В. 2

Диктант № 1

Птицы.

Много разных пти́ц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо! летом в лесу!

II вариант.

~~дрозды, птицы птицы~~

Деревья, весёлый.

Де-ревья, ве-сёлый, весёлый.

Нет 3 слов с орфограммой 3/3

безударная согласная в корне слово!

1–Бунеева, 3 кл. В. 2

1

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант

~~Живёт – жить, деревьев – дерево, голоса́ – голос.~~

Деревья, весёлая, деревья, ве-сёлая, весё-лая, деревья.

5/4

1–Бунеева, 3 кл. В. 2

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

I вариант.

Траве́-тра́вы, весёлый-ве́сел, лесу́-ле́с.

Густая, соловьи, гу-стая, со-ловьи.

5/4.

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1 1 1

I вариант

лесу́ – лес, ~~Птицы~~ – птицы, траве – тра́ва, весёлый – ве́сел, Густая, соловьи.

Нет деления для переноса 3/4

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

I вариант.

Лесу́-лес, ~~густой~~-дрозды́-дрозд, траве́-тра́вы.

Густая, соловьи.

Гус-тая, со-ловьи, соло-вьи.

4/5

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всей концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

I вариант.

Дрозды́ - дро́зд, весёлый - весе́ло, деревьев - де́рево.

Густая - гус-тая, соловьи - со-ловьи, соло-вьи.

4/5

1—Бунеева, 3 кл. В. 1

Диктант № 1

Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

I вариант.

Лесу́ - лес, деревьев - дерево, соловьи́ - соловьи.

Густая, соловьи, гус-тая, соло-вьи.

4/4

1—Бунеева, 3 кл. В. 1

Диктант № 1

II Птицы.

Мно́го ра́зных пти́ц живёт в лесу́: дрозды́, со́вы, зя́блики, соловьи́. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

II вариант

живёт - жив, лесу́ - лес, густой - густ.

Древя [д р' э в'йа] Нет деления на слоги и весёлый [в э с' о л ы й] для переноса!

2/3

1—Бунеева, 3 кл. В. 1

1

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

I вариант.

~~Птиц Лесу Дрозды~~

~~Солнечный - солнце, голоса - голос, хорошо - хороший.~~

Густая, соловьи, гус-та-я, со-лови, соло-вьи.

4/3

Диктант № 1

Птицы. 1

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу!

I вариант

Лес - леса, голос - голоса. Нет 1 слова!

Густая, соловьи, ? 1

? гус-тая, со-ловьи.

3/3

Диктант № 1

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. Хорошо летом в лесу! 1

I вариант

Лесу - лес, голоса - голос, траве - травы.

Густая, соловьи, Гу-стая, со-ло-вьи. 1

3/4

Приложение 1

Примеры упражнений на развитие зрительной памяти (с 5 лет).

1. «Шапка-невидимка».

В течение 3 сек. надо запомнить все предметы, собранные под шапкой, которая на это время поднимается, а затем перечислить их.

2.«Запомни и найди».

Приготовьте таблицы с изображением предметов, геометрических фигур.

Покажите ребенку на 4-5 сек. карточку с изображением предметов и предложите запомнить их, чтобы затем отыскать среди других в нижней части таблицы. То же - с геометрическими фигурами. (рис. 1)

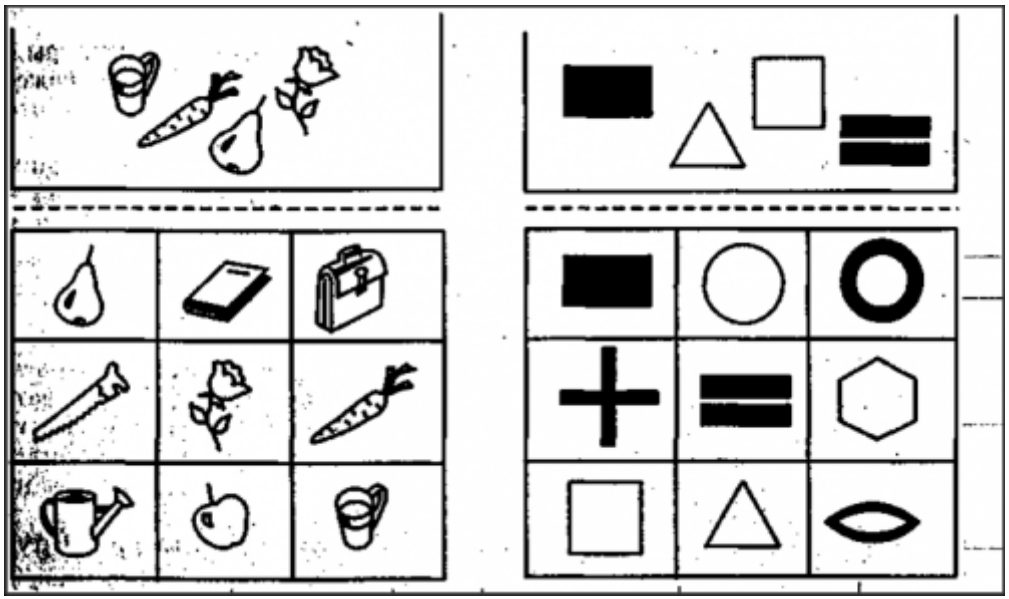


Рис.1

Между запоминанием и отыскиванием изображений следует делать, паузы разной длительности (от 5 сек. до 5 мин.), причем паузы могут быть как «пустыми», так и заполненными какой-либо деятельностью (например, рисованием, рассказывание стихотворения, повторением алфавита или таблицы умножения, выполнением физических упражнений и т.д.).

3.«Запомни точно».

А. Приготовьте лист бумаги с 15-20 геометрическими фигурами, различными по размеру и форме (большие и маленькие круги, квадраты, треугольники, звезды снежинки и т.п.). Попросите ребенка запомнить только большие (маленькие) фигурки, только округлые фигурки и т.п. Затем найти их на другом бланке. Б. Приготовьте бланк с правильными и перевернутыми (сверху вниз, справа налево) фигурками, цифрами или буквами (более сложными будет смешанный вариант). Попросите ребенка запомнить только правильные (только перевернутые) фигурки (цифры, буквы), а затем найти и/или нарисовать их.

Время запоминания 15-20 сек. Количество запоминаемых элементов от 5 до 10.

4.«Запомни и нарисуй».

Для этого задания необходимо заранее подготовить образцы для запоминания на отдельных листах бумаги (рис.2) , а также лист бумаги и карандаш. Попросите ребенка внимательно посмотреть на образец и запомнить его. Затем предложите ему нарисовать по памяти эти фигурки в том же порядке. Предполагаемое время показа для первой последовательности - 2 сек., для второй 3-4 сек., для пятой 6-7 сек.

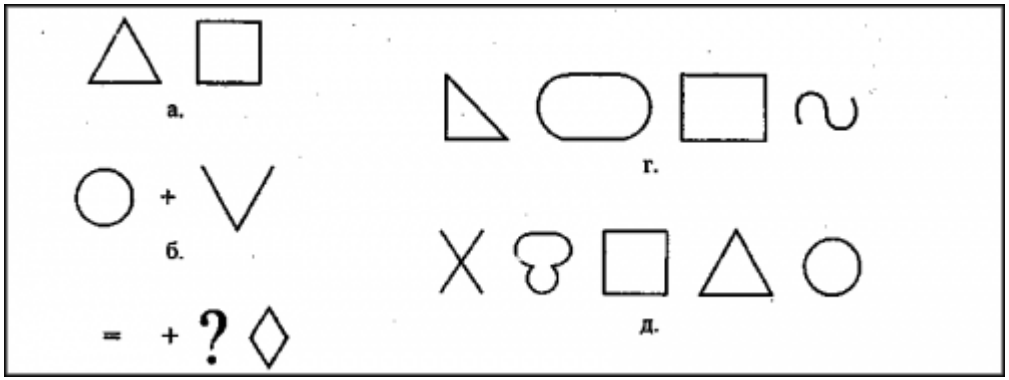


Рис. 2.

5. «Восстанови порядок».

Приготовьте 5-10 игрушек (предметов), разложите в случайном порядке. Предложите ребенку запомнить их расположение (15-20 сек.). Затем он отворачивается, а психолог меняет несколько игрушек (предметов) местами. Ребенок должен восстановить все в первоначальном виде. В другом варианте эти эталоны выстраиваются в ряд; психолог меняет местами их порядок в ряд.

Это задание может выполняться, как и предыдущее, на любом материале (предмет, цветы, животные, буквы и т.д.)

6. «Запомни порядок».

Дети встают полукругом; задача ведущего-ребенка - запомнить порядок расположения детей. Первый вариант - он отворачивается и называет детей по порядку; второй вариант - психолог изменяет порядок, переставляя не более 3-5 детей, а ребенок его восстанавливает.

7. «Запомни позу».

Дети замирают в разных позах; ведущий внимательно их осматривает и запоминает позы детей и их одежду. Затем он выходит из комнаты, а психолог производит не более 3-5 изменений в позах и одежде детей. Задача ведущего - вернуть все в исходное положение.

8.«Вспомни пару». Приготовьте бланки с фигурами для запоминания и воспроизведения (рис.3)

Объясните ребенку, как ему предстоит вспомнить фигуры. Он смотрит на 1-й бланк и старается запомнить предложенные пары изображений (фигуры и знак). Затем бланк убирается и ему предлагается 2-й бланк - для воспроизведения, на котором он должен нарисовать в пустых клетках напротив каждой фигуры соответствующую ей пару.

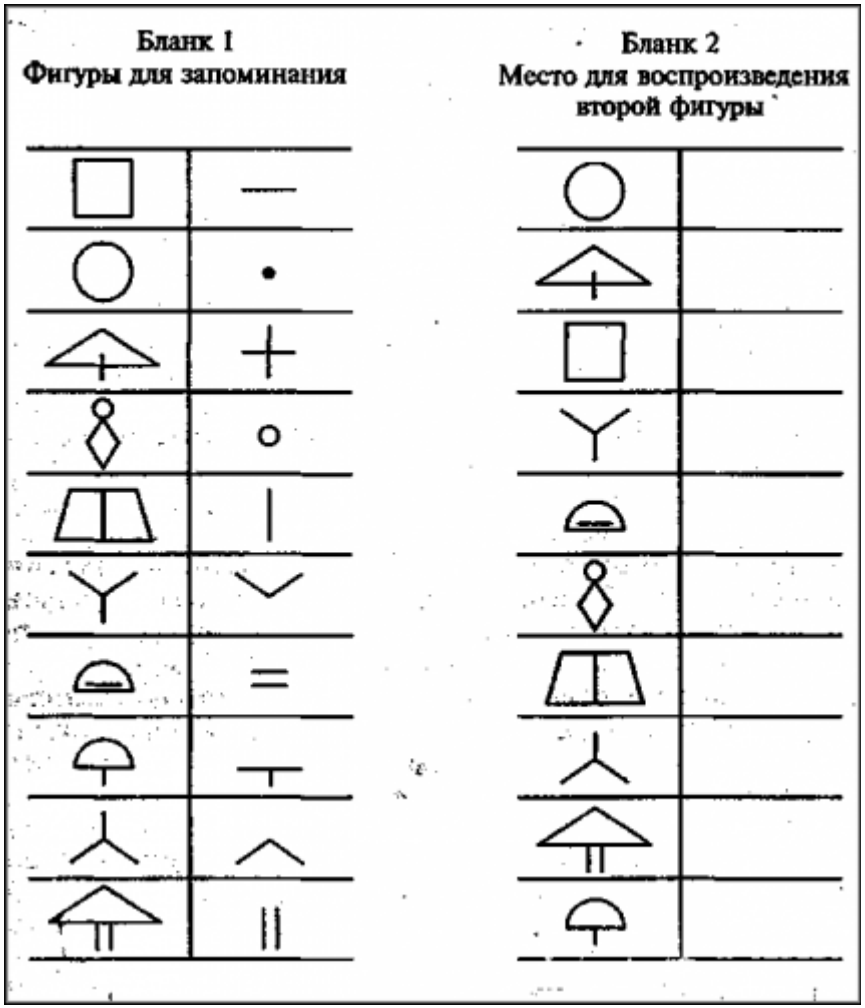


Рис. 3

9. «Раскрась одним цветом одинаковые фигуры».

Ребенку предлагается бланк с 7-20 геометрическими фигурами (треугольник, круг, квадрат и т.д.). Психолог предлагает ему показать круг, квадрат и т. д., а затем запомнить, что круги нужно раскрасить желтым цветом, квадраты - красным, треугольники - зеленым и т.д.

Задание можно усложнить за счет увеличения количества и разнообразия фигур и цветов, добавления признака величины (большие и маленькие круги и т.д.), вводя в материал буквы и цифры.

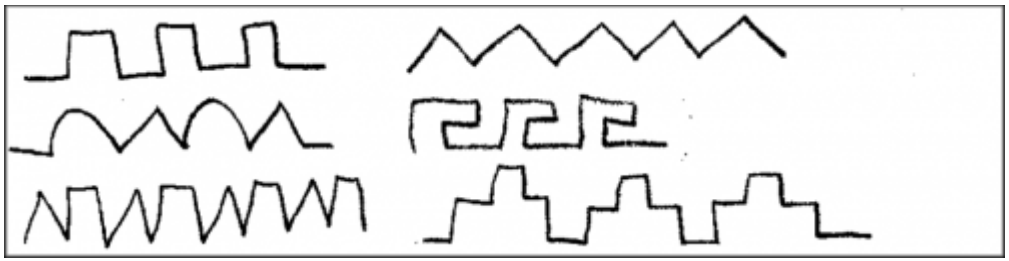
10. «Запомни картинки».

Посмотреть 5 (6,7,8,9,10) картинок в течение 1-2 минут. Потом картинки убирают, а ребенка просят назвать те картинки, которые ему удалось запомнить.

11. «Какой игрушки не хватает?».

Поставить 4-5 (6,7,8,9,10) игрушек, попросить ребенка отвернуться и убрать 1 (2,3 и т.д.) игрушку. «Какой игрушки не хватает?»

12. «Рисуем узоры по памяти».



https://www.b17.ru/article/games_visual_memory/

Приложение 2

Текст диктанта №1.

Птицы.

Много разных птиц живёт в лесу: дрозды, совы, зяблики, соловьи. Птицы вьют гнёзда на сучьях деревьев, прячут их в густой траве. Любят птицы весёлый солнечный лес. Со всех концов слышны их голоса. хорошо летом в лесу!

Текст диктанта №2.

В осеннем лесу.

Красив русский лес в осенние дни! На золотом фоне листвы видны яркие пятна клёнов, осин. Тихо падают на землю лёгкие листья. От дерева к дереву протянулись серебристые нити паутины.

Чист и прозрачен холодный воздух. Прозрачна и вода в лесных ручьях. Ещё зелёный стоит в лесу старый дуб. Но уже оголились вершины берёз.

Список литературы

1. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов. —2-е изд., перераб. и доп.—М.: Высш. шк., 1987.—272 с: ил.

2. О.С. Ахманова "Словарь лингвистических терминов":Изд. 2-ое, стереотип. М.,"Сов. Энциклопедия", 1969, 608 стр.

3. "Лингвистический энциклопедический словарь" под ред.В. Н. Ярцевой © Издательство «Советская энциклопедия», 1990. http://tapemark.narod.ru/les/350e.html

4. http://www.textologia.ru/russkiy/orfografia/ob-orfografii/chto-takoe-orfografiya/440/?q=463&n=440

5. Кочерган М.П. " Введение в языкознание"

6. Адамчук Н.В., НГПИ "Психолингвистические основы формирования орфографических навыков в средней школе"

7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1966

8. Н. С. Рождественский, К характеристике современной русской орфографии, «Русский язык в школе», 1936, № 3.

9. http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Philologia/66621.doc.htm

10. https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/24/normy-otsenok-v-nachalnoy-shkole

11. http://studopedia.ru/5_104331_metodika-obucheniya-orfografii-zadachi-soderzhanie-printsipi-obucheniya-osobennosti-formirovaniya-orfograficheskogo-navika.html

12. https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625b2ad69a4d53 a89521316c26_0.html

13. http:// открытыйурок.рф/статьи/623048

14. https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2013/03/09/vidy-slovarnykh-diktantov

*Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей: Учеб. пособие для вузов 2-е изд., испр. — М.: 000 «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. — 223 с.

*Бунеев, Р.Н. "Русский язык. 3 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. Ч. 1 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. - Изд. 5-е, перераб. - М. : Баласс, 2015. - 176 с.: ил. (Образовательная система "Школа 2100").

17. Булохов В.Я. "Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1993. - 184 с.