

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

Факультет начальных классов
Кафедра русского языка и методика его преподавания

Дивакова Анастасия Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ**

Направление подготовки 44.03.01. Педагогическое образование

Направление (профиль) образовательной программы

Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

кандидат филологических наук Спиридонова Г.С.

«__» _____ 2019 г. _____ подпись

Руководитель: кандидат филологических наук

Спиридонова Г.С

Дата защиты: «__» _____ 2019 г.

Обучающийся: Дивакова А.С. _____ подпись

Оценка _____

Красноярск, 2019

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. Изучение орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе как психолого-педагогическая проблема.....	5
1.1 Орфографическая грамотность как часть языковой компетентности личности.....	5
1.2. Психологическая характеристика овладения орфографией младшими школьниками.....	11
1.3 Различные способы обучения орфографии на уроках русского языка в младших классах. Методы и формы работы.....	17
1.4. Особенности обучения орфографии в условиях малокомплектной школы.....	26
Выводы по главе 1.....	41
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по изучению уровня орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе.....	43
2.1. Организация исследования уровня орфографической грамотности младших школьников, обучающихся в малокомплектной школе.....	43.
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	46
2.3. Специальные упражнения, направленные на повышение орфографической грамотности.....	50
Вывод по главе 2.....	56
Заключение.....	57
Список литературы.....	58

Введение

Орфография - один из самых трудных разделов русского языка. В последние годы проблема безграмотного письма особенно обострилась: люди всё чаще стали печатать, а не писать, надеясь на автоматическую проверку орфографической грамотности при помощи программ, установленных в компьютерных устройствах. Учащиеся с первого класса большое количество времени на уроках занимаются решением тестов, которые часто решаются автоматически, путём логических умозаключений, меньшую часть времени на уроках уделяют отработке орфографических навыков. Научно-технический прогресс, ухудшает орфографические навыки людей. Учащиеся стали мало читать книги, что ухудшило орфографическую грамотность.

Актуальность выбранной темы объясняется и демографической ситуацией в стране и к увеличению числа малокомплектных школ и классов с маленькой наполняемостью. В глубокой, удалённой от крупных промышленных и административных центров провинции таких школ становится все больше. Качество образования в них, в большинстве своём, ниже, чем в городских школах, их выпускники менее конкурентоспособны в обществе. Один из важных показателей создавшейся ситуации: число выпускников провинциальных школ, поступивших в ВУЗы, в два с лишним раза ниже, чем в городских школах. Я работаю в малокомплектной школе и сама столкнулась с проблемами, связанными с орфографической грамотностью.

Проблема развития орфографической грамотности у младших школьников, обучающихся в малокомплектной школе, является актуальной, что и определило выбор темы нашей работы.

Цель: на основании изучения теоретического материала и экспериментальной проверки актуального уровня орфографической грамотности младших школьников, обучающихся в малокомплектной школе, выявить (отобрать, определить) приёмы и способы организации процесса развития орфографической грамотности, приемлемые в условиях МКШ.

Объект исследования: процесс развития орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе.

Предмет исследования: актуальный уровень орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе.

Гипотеза: мы предполагаем, среди учеников начальных классов малокомплектной школы преобладает средний и низкий уровень орфографической грамотности.

Задачи выпускной квалификационной работы:

- проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по теме: «Особенности развитие орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе»;
- определить психолого-педагогические особенности школьников, обучающихся в условиях малокомплектной школы;
- рассмотреть особенности процесса повышения орфографической грамотности условиях малокомплектной школы;
- составить специальные упражнения, направленные на повышение орфографической грамотности

Опытно - экспериментальная часть исследования проходила в МКОУ Джогинской СОШ во 2-3 классах в сентябре 2017 года.

Работа состоит из двух глав:

I. Развитие орфографической грамотности младших школьников как психолого-педагогическая проблема.

II. Опытнo-экспериментальная работа по изучению уровня орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- теоретический (анализ литературы);
- педагогический эксперимент констатирующего характера.

Глава I. Изучение орфографической грамотности младших школьников как психолого-педагогическая проблема

1. Орфографическая грамотность как часть языковой компетентности личности

Изучение орфографической грамотности - одна из более трудных задач обучения русскому языку. Связано это и с самой сложностью орфографической системы русского языка.

Под орфографической грамотностью в данной работе мы будем понимать одну из составных частей общей языковой культуры.

В работах известных методистов и авторов учебников по обучению орфографии: В.В. Лопатина, М.М. Разумовской, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, В.В. Бабайцевой, А.И. Власенкова, М.Т. Баранова внимание уделяется орфографической грамотности, которая должна закладываться в младших классах. Лингвисты, психологи, методисты подчёркивают зависимость результатов обучения орфографии от его первоначального этапа, от того, насколько развита у учащихся способность обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам. Значит, задача учителя - формировать орфографическую зоркость учащихся.

Грамотности становится указателем не только единой подготовки к родному языку, но и прибавление к общечеловеческим культурным ценностям. Поэтому, образовать орфографическую подготовленность - означает научить детей видеть орфограммы и уметь их разьяснять. Распознавать при письме орфограммы считается первоначальным

мастерством, доказывающим потребность в правилах и развивающим способность отделять при письме те случаи, когда пишущего подстерегает угроза предположить оплошность. Поиск действенных методик изучения орфографии учащихся начальных классов считается одной из важных проблем способа обучения русского языка. Конкретно в начальной школе закладываются основы правильного, орфографически грамотного письма.

Детальное установление правописания предоставляет В.Ф. Иванова: «Орфография - это: 1) исторически сформировавшаяся концепция написаний, какую берет на себя и которой использует общественность; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты; 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий), 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)».

Законы орфографии - это всеобщие происхождения ради написания слов и морфем присутствие наличия выбора, передаваемого графикой. Отдельный закон орфографии соединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого закона к конкретным языковым случаям.

В начальной школе в согласовании с возрастными отличительными чертами ребят всегда данные принципы требуется исследовать со временем. И считывание ошибок, и работа над ошибками, обязана быть согласно данным правилам. Доказано, что благополучие изучения правописания зависит, в какой то мере от того, насколько сильно и грамотно понимает ученик характерные черты фразы.

В психолого-педагогической литературе проанализированы разные определения понятий «орфограмма» (П. С. Жедек, С.Ф. Жуйков, В.Ф. Иванова, Л.Л. Касаткин, М. М. Разумовская, Т.П. Сальникова и другие.), а

также другие подходы к понятию «орфографическая грамотность» (П.С. Жедек, М. Р. Львов, В. В. Репкин, Т. П. Сальникова и др.).

Орфографической грамотностью П.С. Жедек называет «выработанную способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, ... умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании».

Т.П. Сальникова считает, что «орфографическая грамотность ... автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая обнаружение и опознавание орфограммы».

Нами уточнено понятие «орфографическая грамотность» как способность обнаруживать орфограммы в словах при слуховом или зрительном восприятии и объяснять их написание.

Педагог, трудясь над орфографической грамотностью обучающихся, в первую очередь беспокоится о том, чтобы как можно раньше познакомить детей с предписаниями и как можно, быстрее перейти к их фактическому использованию. Это приводит к тому, что школьники, разобравшись, какую букву надо вставить в слово, самостоятельно не могут использовать изученные правила при написании диктантов и творческих работ. Это происходит потому, что пропуски в словах сделаны учителем или автором учебника, т.е. орфографическую задачу ставит перед собой не ученик, а другой человек. Ученик решает поставленную перед ним задачу, успешно ней справляется. При написании же диктанта учащиеся не применяют правила по той простой причине, что не находят место в слове, где нужно его применять. Отсюда в диктантах и творческих работах ошибки.

Лингвисты, психологи, методисты подчёркивают зависимость результатов обучения орфографии от его первоначального этапа, от того, насколько развита у учащихся способность обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам. Значит задача учителя - формировать и

развивать орфографическую зоркость учащихся. На практике довольно часто встречается ситуация, когда ученик знает правило, безошибочно выполняет упражнения, в которых нужно вставить пропущенную букву, а при составлении самостоятельного текста или его изложении делает много ошибок. Причина кроется в том, что он не умеет применять правило, так как он не видит орфограмму - место, где необходимо это правило.

Следовательно, орфографическая зоркость выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Одним из важнейших условий формирования орфографической зоркости учащихся является развитый фонематический слух, на основе которого выполняется другое условие: вооружение детей знаниями тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм.

Орфографическая зоркость - это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы.

Выделяют причины падения орфографической зоркости: понижение уровня чтения; снижение читательского интереса; недостаточное методическое оснащение; понижение уровня познавательного интереса учащихся. Орфографическая зоркость формируется в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, просто списывании. При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая обнаружение и опознание орфограммы.

Предупреждение орфографических ошибок - одно из главных условий успешного обучения учащихся грамотному письму, особенно в малокомплектных школах. Поэтому этой проблеме необходимо уделять самое серьезное внимание на всех этапах учебного процесса. Так, уже в период обучения грамоте требуют, чтобы учащиеся, сначала записывали

слово, а затем делали его звуковой анализ, записывали, проговаривали по слогам. С первых учебных дней знакомят детей с написанием в словах заглавной буквы. При письме слов школьникам объясняют, почему слово пишется с заглавной или строчной буквы. В дальнейшем перед выполнением упражнений разбирают и объясняют трудные слова.

М.В. Игнатенко выделила психолого- педагогические условия формирования орфографически- грамотного письма у детей младшего школьного возраста.

К ним относятся:

1) учёт принципов формирования орфографической зоркости (личностно - ориентированный характер процесса формирования орфографической грамотности в младшем школьном возрасте; непрерывность, систематичность, усложнение содержания, форм и методов от класса к классу в течение начального обучения; связь теоретических знаний с практическими умениями и навыками; творческий характер процесса формирования орфографической грамотности; использование интерактивных информационных коммуникативных технологий в организации процесса формирования орфографической грамотности);

2) интеграция предметов гуманитарного, естественнонаучного и художественно - эстетического циклов, ориентированная на синтетичную природу орфографических навыков, а также интеграция содержания учебной и внеучебной деятельности;

3) организация систематического консультирования семьи с целью комплексного психолого - педагогического воздействия на личность ребёнка и единства педагогических требований семьи и школы;

4) обеспечение положительного воздействия культуры личности педагога, грамотной речи и письма на освоение ребёнком родного языка в личностно ориентированном взаимодействии учителя и учащегося;

5) дифференциация и индивидуализация содержания и организации процесса формирования орфографической грамотности у младших школьников. Формирование грамотной письменной речи является одной из главных и нерешенных проблем методики обучения русскому языку. Грамотное письмо предполагает усвоение орфографии.

Показателями орфографической грамотности являются уровень сформированности орфографических:

1) умений, показателем которого являются результаты выполнения специальных орфографических заданий (разноуровневых упражнений, контрольных и проверочных диктантов);

2) навыков, обнаруживающийся в различных видах письменной речи (изложениях, отзывах, сочинениях).

Условиями формирования орфографических навыков являются умение:

1) определять гласные и согласные звуки, ударные и безударные гласные, глухие и звонкие согласные;

2) соотносить написание и произношение слова, устанавливая сходство и различие;

3) разбирать слова по составу;

4) подбирать однокоренные слова;

5) изменять форму слова.

По-моему мнению, начиная с первого класса необходимо знакомить школьников со всеми опознавательными признаками орфограмм и добиваться их прочного усвоения в деятельности, продолжать эту работу на протяжении всей начальной школы, закреплять уже изученное и формировать новые орфографические навыки в систему.

1.2. Психологическая характеристика овладения орфографией младшими школьниками.

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. Благодаря науки психологии данный процесс освещается в работах Н. А. Менчинской, В. В. Давыдова, Д. Н. Богоявленского, Е. Д. Божович, С. Ф. Жуйкова. Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в работах Н. Н. Алгазиной, О. С. Арямовой, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светоловской, Л. К. Назаровой, П. С. Тоцкого и других.

Уровень овладения навыками грамотного письма учащимися начальных классов определяется грамматическими правилами конструирования слов в предложениях, точным выбором словоформ с точки зрения семантики языка, стилистически правильным их употреблением и сформированностью орфографических навыков.

Орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они напрямую зависят от развития устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Навыки правописания неразрывно связаны с усвоением грамматики, которая устанавливает правила русского правописания, с овладением определенными значениями и осознанием «орфографической цели».

С психологической точки зрения данный процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написании слов с

непроизносимой согласной) все внимание детей сосредоточивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. В творческой деятельности сознание ребенка направлено на результат речевой деятельности в целом, орфографическое действие в этом случае превращается из «главного» в «подсобное». Это не должно отвлекать внимания пишущего от основной цели, то есть действие полностью автоматизируется.

Орфографический навык формируется в результате многократных повторений и упражнений на основе более простых умений и навыков, таких как навык правильного письма (автоматизированное начертание букв), умение проводить аналитико-звуковой анализ слова (данный процесс предполагает также наличие навыка целенаправленного фонематического и слогового анализа), умение устанавливать морфемный состав слова на основе грамматических знаний выделять из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под подходящее правило и некоторые другие навыки и умения.

Основываясь на теоретическом положении П. Я. Гальперина о поэтапности формирования умственного действия, Г. С. Сухобская выделяет три этапа становления орфографического навыка.

На *I этапе* учащиеся через систему суждений и умозаключений овладевают развернутым рассуждением, усваивают грамматические признаки орфограммы, способы ее определения в конкретных языковых формах. На данном этапе проводится морфологический анализ слова, выделяется конкретная орфограмма, определяется ее принадлежность к определенной группе орфограмм, контролируемых данным правилом правописания. После распространения характерных признаков данной группы орфограмм на ту, которую требуется написать, осуществляется ее верное написание. Объясняет такую развернутую форму актуализации знаний потребность в теоретическом обосновании своих действий.

На *II этапе* вырабатываются сокращенные приемы определения орфограмм. Ведущим становится анализ по схеме. Речь носит «свернутый», ситуативный характер. Скорость выполнения действия говорит об их девербализации, об отсутствии рассуждения в теоретическом обосновании. Выделяются промежуточные действия процесса закрепления ассоциативных связей. Появляются первые признаки стереотипности.

На *III этапе* формирования орфографического навыка у детей отпадает необходимость в наглядных «подкреплениях» действия по определению нужной орфограммы. Отдельные уровни объединяются в целостное орфографическое действие. При этом легче происходит переход от одного уровня к другому, образуется прямая ассоциация между исполнительной частью одного уровня и обосновывающей другого. Сворачивается обосновывающая часть рассуждения, что проявляется в сокращении действия по времени и в дальнейшей девербализации рассуждений. С изменением же ситуации при выполнении упражнений мышление возвращается к ранним развернутым формам (например, при трудных случаях правописания).

Различия в усвоении орфографических правил, по мнению Г. С. Сухобской, выражаются в быстроте перехода от одного этапа к другому.

Исходя из психологической природы навыка правописания, следует учитывать, что в период формирования он представляет собой систему сознательных действий. Поэтому когда же навык сформирован, он является автоматизированным способом выполнения более сложного действия или способом передачи мысли в письменной форме.

Под автоматизацией понимается отсутствие преднамеренности и сознательности при выполнении действия, причем в определенных условиях он становится ясно осознаваемым (при сознательном орфографическом контроле самого пишущего и при наличии у него необходимых орфографических и грамматических знаний). Автоматизация орфографических действий происходит медленно, зависит от типа орфограммы и «готовности» учащегося к усвоению правил правописания. У

учеников массовых общеобразовательных школ орфографический навык автоматизируется лишь в старших и у некоторых детей в средних классах.

Автоматизация сознательных действий при выработке навыка правописания имеет сложную структуру. Благодаря процессам абстракции в сознании происходит отвлечение от конкретных речевых форм. Используя операций анализа и синтеза пишущий узнает в выделенной части общую категорию языкового явления и подводит его под морфологическое понятие. Впоследствии, развернутая часть суждений приводит к умозаключению, в результате ученик определяет правильное написание.

С точки зрения Д. Н. Богоявленского, автоматизация сознательных действий включает:

- 1) постепенное уменьшение роли осознания своих действий;
- 2) свертывание умственных операций за счет обосновывающей части рассуждения, а затем и оперативных суждений;
- 3) объединение и обобщение частных действий в более простые по своему масштабу действия и расширение в связи с этим границ переноса;
- 4) усовершенствование приемов выполнения действий, отбор более рациональных способов решения орфографических задач. При этом автоматизация действия доходит до такой степени, когда учащиеся пишут согласно правилу, не осознавая его, не подключая процесс рассуждения.

Однако в орфографическом навыке сохраняются осознание грамматической природы правил правописания, неавтоматизированные элементы, основанные на понимании строя языка и необходимые для передачи содержания речи. Связь между языковым значением и графической формой закрепляется в обучении. Как известно, еще в дошкольном возрасте происходит овладение основными грамматическими закономерностями на практическом уровне. При обучении в школе ученики усваивают грамматическое значение словоформ, знакомятся с грамматическими категориями и учатся ими оперировать (например, категории рода, числа, падежа и т.д.).

Современная психология рассматривает формирование орфографических навыков как образование временных связей или ассоциаций (Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Е. В. Гурьянов и др.).

Умения и навыки являются неотъемлемой частью познавательной деятельности. Об их соотношении высказываются различные мнения. Одни исследователи считают, что навыки основаны на умениях, то есть по мере автоматизации умения становятся навыками (Д. Н. Богоявленский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и т.д.). Причем большинство авторов не рассматривают автоматизацию как полную потерю осознанности, а навыки не противопоставляют умениям.

Согласно другой точке зрения, навык не базируется на умениях. Умение является более высокой формой осознания (С. Ф. Жуйков и др.). В методической литературе орфографический навык рассматривается как автоматизированное действие, формирующееся у школьников на основе умений и связанное с усвоением ряда правил, способов их применения в письме, а также частных операций (Н. С. Рождественский и др.)- В процессе становления навыка они переходят в автоматизированное действие.

Среди условий образования навыков выделяются знания:

- 1) правил (знание формулировки орфограмм или умение рассказывать содержание своими словами);
- 2) приемов применения правил и умение их применять (например, разбор слова по составу);
- 3) упражнений, благодаря которым формируются навыки правописания.

Трудности овладения орфографическими правилами обусловлены не столько их незнанием, сколько неумением применять их на практике. Этот сложный аналитико-синтетический процесс состоит из следующих операций: 1) расчленение общей орфографической задачи на ряд частных; 2) решение частных задач в определенной последовательности с опорой на прежний учебный и жизненный опыт учащихся, активное включение мнестических процессов; 3) изменение направления умственной деятельности благодаря

включению аналитико-синтетических операций, абстракции, обобщения и умозаключения.

Данный процесс основан на умении школьников планировать свою умственную деятельность: намечать последовательность действий, знать способы анализа слова и одновременно уметь выделять необходимые признаки, уметь делать выводы, умозаключения и т. д. Чтобы решить орфографическую задачу, требуется выбрать правило, к которому относится данная орфограмма. В значительной степени это предполагает знание и понимание содержания правила. Поэтому решение орфографической задачи предполагает также и воспроизведение самого правила, и выполнение орфографического действия, соответствующего этому правилу. Значит, планирование умственной деятельности, определение частных задач в определенной последовательности и знание общих способов их решений способствуют выявлению и решению грамматических и орфографических задач.

Как уже отмечалось, при овладении навыком правописания умственная деятельность понемногу приобретает свернутый характер и в таком виде входит в орфографическое действие, что не исключает возврата к развернутым формам. Благодаря заданиям образуется прямая связь между грамматическим характером орфограммы и ее письменным оформлением.

Значит, процесс овладения орфографией учащимися имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, предполагающую сформированность многих действий и операций. В своем становлении он проходит ряд этапов: от развернутых действий и операций до быстрого их протекания и образования прямой ассоциации между исполнительской и обосновывающей частью орфографического действия с обязательным осознанием детьми цели письма (правильно передать свою мысль и без ошибок написать слова). Автоматизированность навыка правописания не означает отсутствия сознательного контроля со стороны пишущего. В трудных случаях написания возможно возвращение мышления

к его ранним развернутым формам. В орфографическом навыке остается осознаваемой грамматическая природа орфограмм, прослеживаются неавтоматизированные элементы, связанные с пониманием и языковым оформлением речевых единиц.

1.3. Различные способы обучения орфографии на уроках русского языка в младших классах.

Урок – главная форма обучения и воспитания в малокомплектной школе. В малокомплектной школе, педагог ведёт занятие с постоянным составом учеников и по установленному расписанию. Но класс – разновозрастной и предметов на одном уроке бывает несколько. Это главное отличие урока в малокомплектной школе, его преимущества и недостатки, сложности и особенности. Каждый урок в классе – это фактически два - три урока в одном одновременно. Поэтому учитель должен:

- перестраиваться на работу то с одним, то с другим классом, 3-4 раза, не упуская из виду главную цель в каждом;
- распределять время между классами так, чтобы достичь усвоения главного на уроке;
- знать, как действовать, чтобы не нарушить логику учебно-познавательного процесса;
- стимулировать восприятие новых знаний, их понимание, усвоение, запоминание детьми разного возраста и различного уровня подготовленности;
- в двух классах вести воспитательный процесс;
- прилагает усилия для формирования базовых компонентов образования: умения учиться, потребности в новых знаниях и другое.

Общее требование к уроку в начальной школе не отличаются от уже рассмотренных. В полном объеме сохраняются воспитательные, психолого-физиологические, дидактические требования. Санитарно-гигиенические: оптимальный воздушный режим, правильное освещение, надлежащий температурный режим, чередование различных видов учебного труда, соответствие мебели возрастным и индивидуальным особенностям учеников. Психолого-физиологические требования вытекают из принципа природосообразности. Необходимо учитывать особенности анатомо-физиологического развития детей, заботиться о создании предпосылок для их психического, физического, социального развития. Школьные требования основаны на закономерностях процесса познания и предполагают: создание движущей силы и ситуаций для действия; целенаправленное формирование мотивов обучения; организацию учебного процесса на логической основе; реализацию на уроке принципов обучения. Воспитательные требования обусловлены задачами всестороннего гармонического развития личности в соответствии с требованиями умственного, морального, трудового, физического и эмоционального воспитания. Главная забота учителя – это реализация новых знаний на уроке. Специфические требования, сформулированные выше, предлагают дополнительные условия на организацию и проведение урока.

Учебно-воспитательный процесс в малочисленной школе имеет ряд специальных особенностей, с одной стороны, облегчающих, а с другой – усложняющих работу педагога. Эти особенности влияют на выбор методов, форм и средств обучения. Иногда можно слышать, что добиться хороших результатов, работая одновременно с несколькими классами, невозможно. Однако опыт многих учителей современных сельских школ опровергает это мнение.

Структура уроков в начальной малокомплектной школе не отличается разнообразием. Практически все они однотипные, строятся в основном по схеме комбинированного урока: организация класса, повторение изученного

материала, усвоение новых знаний, повторение и закрепление изученного, домашнее задание. Формы организации могут быть различными, но ведущих форм в основном две: 1) работа под руководством учителя 2) самостоятельная работа учеников. В сумме они занимают около 80–90 % времени. Под руководством учителя и при его непосредственном участии осуществляются:

- подготовительные упражнения;
- объяснение нового материала;
- инструктажи;
- закрепление изученного материала;
- диагностика уровня обученности;
- контроль и коррекция усвоенных знаний, умений и навыков;
- показ приёмов применения знаний, алгоритмов;
- тематическое обобщение и закрепление материала.

Больше других используются следующие формы организации усвоения новых знаний: 1) учитель объясняет материал, подкрепляет своё изложение наглядностью, а ученики усваивают и запоминают; 2) дети приобретают новые знания, умения в процессе поисковой деятельности, эвристической беседы, наблюдения, анализа, сравнения фактов под руководством учителя; 3) овладевают новыми способами деятельности по образцу и по аналогии; 4) усваивают новые знания, умения самостоятельно по программированным учебникам, алгоритмическим предписаниям.

Теоретически без ограничений в начальной малокомплектной школе могут использовать все общие методы обучения.

Их применение корректируется возрастом и специфическими особенностями работы в классах. Широкое распространение получили словесные методы – рассказ, объяснение, беседа, инструктаж; наглядные – иллюстрация, демонстрация, самостоятельные наблюдения учеников; практические – упражнения, практическая работа; работа с книгой. Многие учителя применяют элементы программированного, проблемного,

компьютерного обучения с их особыми методами. В классах методы обучения имеют обычные функции: мотивационную, учебную, развивающую, воспитательную, организационную, но к ним предъявляются повышенные требования.

Например, на этапе восприятия нового материала одновременно обеспечиваются:

- установка на усвоение нового материала;
- мотивация учеников на всех этапах познавательной деятельности;
- организация внимания, интереса на всем протяжении обучения;
- раскрытие содержания учебного материала;
- понимание причинно-следственных и других связей в изучаемом материале;
- сведение знаний в общую систему;
- информирование учеников об эффективности их познавательного труда;
- диагностирование темпов и результатов обучения;
- контроль и коррекция результатов;
- воспитание в учебном процессе.

Наибольший эффект при объяснении нового материала даёт сочетание методов устного изложения с наглядностью. В ходе беседы учитель выясняет, что уже знают его ученики, какой у них запас чувственных представлений. Опираясь на это, он подводит их к восприятию нового материала, объясняет его, показывает, как применяются полученные знания на практике. Все это сопровождается демонстрацией натуральных объектов, рисунков, диа- и эпиграфов, фрагментов из кинофильмов, видеоматериалов. К наглядности в классах предъявляются требования простоты, красочности, реалистичности. Рисунки, схемы, таблицы, натуральные предметы, их модели подчеркивают только то, что в данный момент изучается.

Каждый этап урока должен подготовить учеников к следующему. Для качественного обучения необходимо выполнить весь объем намеченной

работы, увязав её с той, которая будет выполняться дальше. В условиях «фрагментарного восприятия» ученики не всегда успевают следить за рассуждениями учителя. Необходимо поддерживать их – тематическими материалами, в которых чётко излагаются схемы предстоящей деятельности и проецируемые результаты. Большую помощь учителям окажут материалы, разработанные С.Н. Лысенковой и её последователями. В качестве наглядной опоры детям могут быть предложены образцы правильного выполнения заданий, алгоритмы решения задач, порядок требуемых действий, схемы или таблицы.

В условиях работы с двумя - тремя классами для учителя особенно острым является вопрос о правильном распределении времени, ведь дорога каждая минута. Поэтому устранение причин пустой утечки времени на уроке, сокращение потерь, рациональное использование каждой минуты – важные условия эффективности урока.

Самостоятельная работа – это деятельность учеников, направленная на овладение знаниями, умениями и способами их применения на практике. Поскольку она проводится без участия учителя, она способствует развитию активности детей, формирует произвольность внимания, требует размышлений.

В классе эта работа имеет преимущественно учебные и контрольные функции. Поэтому в зависимости от цели и задач её практикуют на всех этапах урока. Чаще всего это закрепление и повторение старого (около 60 % всего объема), реже – усвоения нового (около 20 %), часть самостоятельных работ предназначается для выполнения контрольных функций (около 20 %). На каждом уроке детям предлагаются проверочные, подготовительные, обучающие виды работ. Проверочные необходимы для контроля знаний, умений, способов их применения. Учителя стараются придавать им обучающую направленность. Действует правило: проверяя – обучаем. Работы становятся «нестрашными», интересными, экономится время. Выполнение их обязательно проверяется, поэтому задания, кроме своего

прямого назначения – учить, выполняют ещё и контрольную функцию. Чтобы актуализировать опорные знания, умения, необходимые для восприятия и понимания нового, детям предлагают подготовительные упражнения: устные и письменные задания на выделение, сравнение, сопоставление фактов, повторение правил, способов действия, предварительное чтение и наблюдение, просмотр рисунков и иллюстраций, составление описаний, зарисовок, нахождение данных и т.п.

Педагогический опыт показал, что, если у учеников нет проблем с чтением и пониманием прочитанного, самостоятельные работы можно успешно использовать и для усвоения новых знаний. При этом хорошо развиваются познавательные способности детей, успешно формируются навыки самообразования. Следовательно, если учитель сформирует устойчивый навык безошибочного чтения и понимания прочитанного, у него будут хорошие шансы успешно одолеть программу и даже сэкономить немного времени на другие занятия.

Для учеников 1–4 классов доступны и полезны следующие виды самостоятельной работы:

- подготовительные упражнения, которые выполняются до изучения нового материала (повторение по учебнику, работа с карточками, таблицами и т.п.);
- самостоятельное изучение нового материала, аналогичного ранее усвоенному, проводимое по детальной инструкции;
- упражнения на закрепление с целью усвоения способов действия с опорой на алгоритмические таблицы, предписания, памятки;
- все виды тренировочных упражнений;
- контрольные и проверочные задания, которые предлагаются после усвоения всех частей учебного материала.

По форме самостоятельные работы могут быть устными и письменными. Устные применяются редко и только при наличии условий. Например, если есть свободная комната, где 2–3 детей могут выполнять фонетические упражнения, распевать новую песню, учить стихотворение,

репетировать сценку. В письменных работах самостоятельные задания необходимо разнообразить, чтобы равномерно нагружались все виды памяти: зрительная, слуховая, моторная. Важно избегать монотонных, скучных заданий, притупляющих восприятие.

В помощи дети нуждаются больше всего при освоении нового вида работы. В этом случае методика рекомендует в индивидуальных карточках или на доске записывать планы (алгоритмы, инструкции) размышлений.

Для экономии времени на уроке необходимо свести к минимуму те объяснения учителя, которые можно дать на доске или в карточках для творческой работы. Со временем инструкции становятся все более сжатыми. Самостоятельная работа позволяет широко практиковать самоконтроль. Для этого учитель готовит образец правильного выполнения задания, пишет его на обратной стороне перекидной доски или готовит специальную таблицу, которую вывешивает после завершения работы. С этой целью применяются также различные виды перфокарт. Их описание дают методические журналы. Внимание детей перфокарты привлекают динамикой, элементами игры, занимательностью. Им интересно видеть, как один шаблон подходит к работам учеников всего класса, одни и те же конструкции (задач, предложений) используются в различных сочетаниях.

Ответственная роль в поддержании интереса детей и обеспечении общей эффективности обучения принадлежит учебникам. Для начальной школы их уже давно и обоснованно критикуют за то, что они не предназначены для самостоятельной работы на уроке, поскольку их тексты нуждаются в комментариях. В обычной школе так и происходит: на уроке учитель объясняет материал, а дома дети лишь повторяют и закрепляют его. Учитель малокомплектной школы должен очень внимательно просмотреть учебник, ознакомиться с его логикой и структурой, затем спроецировать на свой класс. Если материал изложен доступным языком, с учетом особенностей детского мышления, работа учителя существенно упрощается.

Чтобы облегчить ребятам работу с учебником, целесообразно: 1) в случае необходимости изменять последовательность действий, предложенных в учебнике; 2) вводить краткие дополнительные объяснения по выполнению заданий; 3) дополнять инструкции учебника алгоритмическими требованиями, к которым привыкли дети, например: «делай так», «выписывай так» и т.п. Инструкции должны быть прежде всего понятными, а не четкими или предельно краткими, как иногда требуют. Например, при определении имен существительных помогут следующие указания.

Делай так:

Устно поставь вопрос к слову – кто, что?

Выбери слова, которые отвечают на вопрос – кто, что?

Что эти слова обозначают?

Устно поставь вопрос к слову – кто, что?

Названия предметов, чувств, явлений природы – это имена существительные.

Все остальные – нет. Выпиши их.

Убедись, что сделал правильно.

Учитель может либо расширить, либо сократить инструкцию, ориентируясь на уровень подготовленности и возможности учеников класса.

В условиях малокомплектной школы при подготовке к восприятию нового материала должна доминировать индивидуальная самостоятельная работа учащегося: работа с учебником, наблюдения за языковыми явлениями по таблице с записью результатов наблюдения, рассматривание картин с определенным заданием и т.д. Наблюдение и анализ учебного материала начинаются разъяснениями учителя, в котором указывается цели, задания и приёмы его выполнения.

Далее функции учителя, выражающиеся в стремлении обратить внимание учащегося на необходимые для вывода факты, явления, закономерности, в подведении с помощью вопросов к умозаключению, принимают на себя указания, вопросы, предложения, заранее

подготовленные и записанные учителем на доске.

Проверочные письменные работы целесообразно проводить в одно время в обоих классах, диктанты или изложения – отдельно.

При обучении орфографии наиболее эффективны два главных метода: списывание и диктант.

Так при проведении предупредительного диктанта учитель предлагает выполнить какое-то задание и «продиктовать» на это правило свои примеры; можно указать страницу учебника и предложить прочитать названное правило. Эту часть диктанта ученики выполняют самостоятельно, учитель использует данное время для занятий с другим классом. Затем учитель диктует предложения, учащиеся записывают их.

Задача учителя – в дидактически грамотном соотношении режимов деятельности учителя и деятельности, учащихся на уроке. При линейном способе построения программ за один урок изучается новая тема, закрепляется и обобщается. На каждом уроке каждый класс знакомится с новой темой. В данном случае качества знаний по русскому языку и литературе можно достичь при условии, если 50% всего времени на уроке в каждом классе расписать по алгоритму как самостоятельную работу учащихся.

1.4. Особенности обучения орфографии в условиях малокомплектной школы.

Школы Российской Федерации переживают новые преобразования, основной целью которых стала не просто репродуктивная передача универсальных учебных действий от учителя к ученику, а формирование и развитие личностных качеств, способностей ученика самостоятельно ставить учебную проблему, формулировать алгоритм её решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат. Современное образование ориентировано на развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу. В средствах массовой информации часто обсуждается проблема сельских малокомплектных школ. Поэтому принято считать, что качество обучения в сельских школах ниже, чем в городских.

В настоящий момент модернизация сельской малокомплектной школы связана, прежде всего, с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Можно выделить ряд проблем и трудностей при реализации ФГОС, с которыми столкнулись малочисленные школы:

1. Ситуация неравенства стартовых условий для детей дошкольного возраста на момент зачисления в начальное звено образовательного учреждения, ввиду отсутствия доступности дошкольного образования в сельской местности. Основная масса сельских дошкольных учреждений давно закрыта, дети лишены возможности полноценно подготовиться к поступлению в первый класс.

2. Формирование универсальных учебных действий на совмещённых занятиях с несколькими классами одновременно по разным стандартам. Особым проблемным местом является формирование коммуникативных и регулятивных умений, становление которых менее всего связано с содержанием предметного материала и логикой его преобразования. Для этого требуется использование разных ситуаций взаимодействия между учащимися, а наполняемость классов делает невозможным использование многих форм работы, принятых в классно-урочной системе.

3. Организация внеурочной деятельности. по федеральному стандарту на реализацию внеаудиторной деятельности еженедельно во всех школах выделено 10 часов на класс. Учащиеся могут выбрать для себя одно из пяти направлений. Труднодоступные школы зачастую лишены такой возможности, так как организация дополнительного образования требует наличия в штате узких специалистов, чего зачастую не бывает.

4. Проблема малокомплектных школ с введением данного стандарта заключается в нехватке кадров. Часто приходится слышать о том, что педагоги малокомплектных школ преподают предметы не по специальности, например, учитель русского языка преподаёт еще и географию. Также постоянно ставится вопрос о текучести кадров.

5. Социальное положение семей школьников. Многие дети из неблагополучных семей, поэтому с данными учащимися приходится работать вдвойне, это не только работа непосредственно с самим учеником, но и работа с его семьей. Представители органов социальной опеки часто

навещают неблагополучные семьи, беседуют с родителями. В этих условиях учитель должен понимать, как в школах должна идти работа.

Именно это обстоятельство, а именно наличие в Джогинской средней общеобразовательной школе уже три года объединённых начальных классов, побуждает нас вернуться к вопросам организации учебных занятий в особых условиях, к модификациям структуры и типов уроков, методов и средств обучения.

"...Малокомплектная школа: общеобразовательное учреждение вместимостью менее 300 учащихся с неполным контингентом учащихся в школе, классе, с совмещёнными классами, объединяющими в одном помещении разновозрастные группы..."

Согласно ч. 4 ст. 99 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» органы государственной власти субъектов Российской Федерации относят к малокомплектным образовательным организациям образовательные организации, реализующие основные общеобразовательные программы, исходя из удалённости этих образовательных организаций от иных образовательных организаций, транспортной доступности и (или) численности обучающихся. При этом нормативные затраты на оказание государственных или муниципальных услуг в сфере образования предусматривают в том числе затраты на осуществление образовательной деятельности, не зависящие от количества обучающихся, не только в отношении малокомплектных образовательных организаций, но и образовательных организаций, расположенных в сельских населенных пунктах, если они реализуют основные общеобразовательные программы.

Значительное количество субъектов Российской Федерации в отношении малокомплектных школ применяют акты, принятые до 1 января 2013 года и не учитывающие новые требования Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Однако анализ актов субъектов Российской Федерации показал, что предложенный на федеральном уровне подход практически нигде не используется. Вместо этого существует несколько вариантов определения малокомплектных школ.

1) Малокомплектными признаются школы с определенной наполняемостью классов и не имеющие параллельных классов (наполняемость различается для сельской местности и города). Критерии удаленности и транспортной доступности не используются.

2) Малокомплектными сельскими образовательными организациями признаются определенные виды образовательных организаций (начальные общеобразовательные школы, начальные школы-детские сады, прогимназии, филиалы (отделения) общеобразовательных организаций, реализующие программу начального общего образования) при выполнении условий по общей численности обучающихся и расположенные в сельских населенных пунктах и рабочих поселках

3) Малокомплектной образовательной организацией признается организация не по совокупности критериев, а при наличии либо критерия общего количества обучающихся, либо удаленности от ближайшей общеобразовательной организации. При этом субъекты Федерации «дополняют» норму Федерального закона указывая, что к удаленности приравнивается изолированное положение образовательной организации по причине наличия водных преград и отсутствия постоянно действующей переправы через них, либо отсутствия дорог с твердым покрытием, либо наличия только железнодорожного сообщения с другими населенными пунктами.

Количество учителей на общее число разновозрастных учащихся и соответственно организацию в школе одного, двух и более комплектов определяют местные департаменты образования, исходя из реальных финансовых возможностей, поэтому сегодня нет единого установленного

контингента детей, при котором обязательно деление на комплекты или выделение из комплекта класса.

Вопрос комплектования, объединения классов в один комплект, - это проблема двухкомнатной начальной школы или начального звена неполной (полной) средней школы, где работают два учителя. Наибольшую трудность вызывает решение следующей проблемы: с каким классом целесообразно соединить 1 класс, имея в виду интересы детей и учителя. Рассмотрим некоторые варианты:

Объединяются 1 и 2 классы.

Положительным в таком объединении можно считать близость возраста и тот факт, что 1 класс является пропедевтическим. В этом варианте учителю удобно делать акцент на формирование общеучебных умений и навыков на общем этапе работы: для первоклассников - показ образца действия, для второклассника - повторение и упражнение в правильном действии. Близки такие характеристики, как объем произвольного внимания: 1 класс - в пределах 5 минут, 2 класс - 8 минут работы над заданием при слушании объяснения учителя и т.д. Объединение позволяет работать в парах сменного состава.

По мнению учителей и методистов, существенным недостатком такого объединения является неумение первоклассников и второклассников работать самостоятельно не только из-за несформированности этого умения, но и потому, что они фактически не владеют техникой чтения. При скорости чтения 25-30 слов в минуту (программное требование) нельзя требовать осознанности. Следовательно, ребёнок занят невероятно трудным делом, а именно переводом знака-буквы в звук, слияние звуков в слоги и слово в слова, просто не может одновременно решать стоящую перед ним учебную задачу. При таком темпе чтения дети 2 класса учатся «с голоса», по памяти. Отсюда вопросы у школьников «Что делать? Как делать?» и метание учителя от одного класса к другому и невероятная дробность урока.

Объединяются 1 и 3 классы.

В этом варианте снимаются недостатки первого варианта. Ученики третьего класса умеют работать самостоятельно и время их произвольного внимания 10 - 12 минут позволяет учителю организовать выполнение довольно сложных заданий. Относительная подготовленность третьеклассников дает возможность помогать учителю в качестве консультантов при использовании технологий коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко.

Недостатком такого объединения является появляющийся у учителя соблазн и соответствующая ему возможность увеличить время и объем самостоятельной деятельности учеников 3 класса с целью освобождения времени для работы с первоклассниками. Стремление как можно быстрее и качественнее подготовить первоклассников к самостоятельности учебной деятельности понять можно, однако делать это за счет третьеклассников это не оправданно.

Объединяется 1 и 4 классы.

На первый взгляд этот вариант выглядит привлекательнее других именно из-за больших возможностей организации самостоятельной работы в 4 классе. Однако опасность больше времени уделять первоклассникам за счет учеников 4 класса ещё выше, чем в предыдущем варианте, а 4 класс-выпускной, когда подчищаются недоработки, повторяется и обобщается учебный материал по всему начальному звену на качественно ином уровне, так как у учеников этого возраста появляются новообразования-новые возможности их мыслительной деятельности. Также четвероклассники требуют усиленного внимания в связи с тем, что формирование половой сферы часто приводит к капризам, слезливости, обидчивости и агрессивности.

Если исходить из давно выявленной специфики малокомплектной школы – обязательность самостоятельной работы учащихся на каждом уроке, от качества которой зависит результативность всего учебно-воспитательного процесса. Основной критерией объединенных классов в комплект - это

возможность учеников работать без непосредственного руководства учителя. И этой позиции объединение в один комплект учеников из 1 и 3 классов, а во второй комплект – из 2 и 4 классов является самым целесообразным. В первом случае больше внимания уделяется 1 классу. Во –втором, 4 классу как выпускному классу.

При составлении расписания учебных занятий в основном используется два подхода:

- 1.Сочетание уроков по одному предмету
- 2.Сочетание разных предметов на одном уроке

Успех урока в малокомплектной школе зависит от сочетания объяснения учителя и самостоятельной работы. Объяснение должно быть кратким за счет меньшего количества поясняющих примеров и дополнительных рассуждений. Оно должно раскрывать главное, основное положение, от которого зависит характеристика всего материала. Учитель сосредотачивает внимание на том, чтобы учащиеся поняли систему нового учебного материала. Он приводит обычно один или два примера, в котором можно раскрыть аспекты новых знаний.

После инструкции о том, как можно выполнять самостоятельную работу учитель проверяет готовность школьников к работе и затем переходит работать с другим классом. Здесь он также проводит объяснение, сосредотачивая внимание на главных аспектах и системе нового материала, и дает самостоятельную работу. Так, сменяя виды работ, контролируя процесс выполнения самостоятельной работы, учитель ведет уроки.

Планирование уроков заключается в сочетании различных видах работы в том и другом классе. Нельзя допускать, чтобы дети действовали вне указания учителя. Результаты самостоятельной работы обязательно проверяются. План уроков предусматривает основные этапы урока и переходы учителя от одного класса к другому. Однако учитель, работая с одним классом, имеет возможность обратить внимание на учащихся другого класса, ответить на заданный вопрос, помочь советом. Не следует

планировать частых переходов. Уроки обычно проводятся в сочетании с самостоятельной работой, которая занимает до 15 минут. За это время учитель может объяснить новое содержание или воспроизвести изученное, повторить или систематизировать материал. Небольшие инструкции, указания, советы, ответы на вопросы учитель дает и в том и в другом классе, исходя из конкретной учебной ситуации. Учителю, работающему в малокомплектной школе, нужно хорошо знать все возможные виды самостоятельной работы для младших школьников. Следует активно использовать не только работу с учебниками, пособиями, картинками, задачами и примерами, но и непосредственно наблюдениями за явлениями природы, вести дневник наблюдений, записывать свои впечатления, на уроке русского языка можно завести тетрадь для работы над ошибками, по литературному чтению - читательский дневник.

Чтобы облегчить детям самостоятельную работу над ошибками, можно раздать каждому памятку. Самое важное в работе над ошибками - добиться того, чтобы учащиеся стремились избавиться от них. Во втором-третьем классах при проверке любой работы ошибки в словах на пройденные правила не исправляются, вместо этого на полях ставятся палочки. Ученик, получив работу, сразу же принимается за поиск ошибок в той строке, где на полях поставлена палочка. Затем это слово ученик выписывает внизу под работой, подчеркивает ошибочно написанную букву и приписывает проверочное слово. Например, если ошибка допущена в правописании падежного окончания имени существительного, то, найдя ошибку, не только выписывает внизу слово, но и делает полный морфологический его разбор.

К сожалению, ученики не любят исправлять свои ошибки, тем более вникать в причину, находить правило, приходится заставлять их это делать: так, например, можно не выставлять оценку за работу до тех пор, пока не будет проведена работа над ошибками. Зная подобное требование, ученик другую работу выполняет более вдумчиво и сосредоточенно. Такой подход к работе над ошибками повышает грамотность учащихся. Каждый раз, работая

с «Памяткой», ученик видит перед собой список изученных орфограмм, знает способ исправления ошибок. Всё это способствует лучшему запоминанию орфограмм. Также можно проводить индивидуальную работу над ошибками в процессе изучения нового материала, его закрепления, а также после диктантов. Помогает в этом работа с «Орфографическим словариком» П.А. Грушникова и «Словарём», помещённым в конце учебника «Русский язык».

В учебниках для начальной школы нет термина, фонема; вместо него используется привычный и понятный малышу термин «звук». Для того чтобы ребёнок освоил законы орфографии как систему правил, обязательно вводится термин «позиция». Сам термин нужно вводить во втором классе применительно к орфограммам в корне слова, однако в первом классе вводят слово (место звука в слове в окружении соседей). В третьем классе понятие сильной и слабой позиции переносится, во-первых, на другие орфографические правила, подчиняющиеся основному фонематическому принципу русской орфографии: правописанию парных звонких и глухих согласных перед шумными согласными, правописание непроизносимых согласных; во-вторых, связывается с морфемной структурой слова: корнем, приставкой, суффиксом и окончанием.

Возьмём безударный гласный в корне слова. На первоначальном этапе дети не знают правил проверки орфограмм, они работают по схеме:

- 1) определяю ударный слог;
- 2) записываю слово с пропуском;

3) делаю выбор (вписываю букву зелёной пастой): л цо - л-цо. Здесь есть выбор букв - значит, это опасное место в слове. Надо задуматься! Эти «опасные места» называются орфограммами, а допущенные в них ошибки - орфографическими.

Что же касается согласных звуков, парных по глухости -звонкости, то они орфограммами буквы являются в следующих случаях:

1) на конце слов (гриб, дуб);

2) перед другими согласными, кроме непарных звонких и [в], [в']. Здесь парные стоят в слабой позиции. Далее ведётся работа с однокоренными словами. Делается вывод, что корень при изменении слова и в однокоренных словах может звучать по-разному, но пишется одинаково. Это и есть главный «секрет» корней.

На этом этапе работы учащиеся чётко уясняют: чтобы решить орфографическую задачу, надо выбрать правильную букву. Для этого надо применить правил

1. Если слово называет предмет, нужно: изменить проверяемое слово: ед. ч. - мн. ч. (доска - доски) кто? что? (ед. ч., мн. ч.) (в волнах - волны) много кого? чего? (кружка - кружек); подобрать к нему однокоренное слово (бегун

2. Если слово называет действие, можно применить следующие способы проверки: изменить проверяемое слово по вопросам: что (с)делает? (плясал - пляшет); подобрать однокоренное слово, которое отвечает на вопрос что? (насорил - сор).

3. Если слово называет признак, нужно: изменить слово по вопросам: каков? (узкий - узок); подобрать однокоренное слово (крепкий - крепенький).

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

Конечно, при такой организации работы на выполнение заданий уходит много времени. Но по мере автоматизации навыка определять орфограммы русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А

орфография - это строгая наука, а не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Школьников надо учить определять орфограммы при различных обстоятельствах. Однако учитель нередко пропускает целый этап в обучении школьников, именно тот, на котором они специально учились бы осознавать наличие орфограммы в слове. Теоретическую основу этого обучения составляют опознавательные признаки орфограмм:

1) Несовпадение буквы и звука.

2) Звуки, дающие наибольшее количество несовпадений (опасные звуки). Необходимо как можно раньше научить детей замечать в словах такие «опасные» звуки (буквы), такие позиции в словах, такие пары звуков:

- гласные - а, о, и, е;
- пары звонких и глухих согласных;
- сочетания: жи-ши, ча-ща, чу-щу;
- сочетания: стн-сн, здн-зн, в которых могут встретиться непроизносимые согласные;
- согласные п, к, ф, т, с, ш на конце слова, которые могут оказаться слабыми позициями фонем б, г, в, д, з,
- повышенное внимание должно обращать на буквы я, е, е, ю;
- мягкие согласные (особенно «л» мягкое) также относятся к числу «опасных»;
- «опасными позициями» в слове следует считать окончание, стык приставки и корня и многое другое.

3. Морфемы: корень, приставка, суффикс, окончание; соединительные гласные в сложных словах; возвратная частица ся (сь). Сочетание морфем -

две приставки, 2-3 суффикса. Осознав в слове разные морфемы, ученик целенаправленно ищет орфограмму, так как уже заранее знает, какие именно трудности (орфограммы) могут встретиться в приставке, корне, окончании.

С точки зрения фонематической концепции русского правописания, орфографическая зоркость - это умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой - в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Приведём примеры упражнений, необходимых для формирования орфографической грамотности:

Ежедневно заниматься звуковым анализом,

- 1) постоянно показывать образец анализа звучащего слова
- 2) использовать способ протяжного интонирования звука в целом слове:
с- с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-
- 3) на первом этапе предъявлять готовую модель для самоконтроля,
- 4) приём трансформации (если закрою первую букву, какое слово получится?).

Игровые приёмы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху.

Пишущему следует самому обнаруживать места орфограмм. Умение это делать - и есть орфографическая зоркость.

Более эффективное упражнение - поиск орфограмм в «чистом» тексте. Это позволяет развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с

орфограммами; самостоятельно проверить результат работы; видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия.

Для работы по формированию орфографической грамотности важно:

1) Орфографическое чтение. Необходимо, начиная с начальной школы, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Ежедневно на каждом уроке (математике, русскому языку, чтении, природоведении) отводить по 5-7 минут для орфографического чтения, это принесёт хороший результат.

2) Комментированное письмо с указанием орфограмм. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Комментирование - это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или орфографическом разборе ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму.

3) Письмо с проговариванием. Письмо с проговариванием обеспечивает большой объем написанного, аккуратность, красивое письмо, практически полное отсутствие ошибок. Письмо с проговариванием объединяет весь класс, постепенно все ребята начинают работать в хорошем темпе. Вначале проговаривать может учитель, затем сильные ученики, потом в работу включаются и средние, и слабые учащиеся. Проговаривание - своего рода предупреждение ошибок. И если ученик вдруг проговорил слово с ошибкой, то класс и учитель вовремя предотвратят беду, т.е. не дадут зафиксировать эту ошибку на письме.

4) Зрительный диктант. Выступает весьма эффективным средством повышения орфографической грамотности учащихся зрительный диктант, цель которого - предупреждение ошибок. На доске записывается несколько предложений или текст. Этот текст выразительно читается, затем

выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются (можно провести орфографическое чтение всех предложений). Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрыть глаза и написать). Текст на время закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова. В случае необходимости текст открывается снова. Класс настроен написать текст без ошибок. Попутно оттачивая зрительную память. Но если вдруг ученик засомневается в написании какого-то слова, то он все равно имеет право поставить точку на месте сомнительной буквы.

5) Диктант «Проверяю себя». Выполняя этот диктант, учащиеся могут спрашивать у учителя, как пишется то или иное слово. Но беда в том, что на первых порах слабые ученики ничего не спрашивают и допускают при этом большое количество ошибок, - это негативная сторона диктанта «Проверяю себя». Поэтому важно как можно раньше вооружить учащихся знанием наиболее общих признаков орфограмм. Первое и главное достоинство диктанта «Проверяю себя» состоит в том, что дети начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, мы им даём возможность писать без ошибок, предупреждать их. Этот диктант позволяет писать часто и много, а ошибок делать мало или не делать вовсе: орфографический навык совершенствуется и укрепляется.

6. Специально организованное списывание. Во время обучающего диктанта, творческой работы (изложения, сочинения) учащимся дано право пропускать орфограммы, которые вызывают сомнения. При этом они карандашом делают пометки на полях в виде вопроса на той строке, где допущен пропуск. Учитель в ходе работы помогает разрешить эти вопросы. Такой пропуск способствует становлению орфографической зоркости у ученика, помогает внимательно относиться к слову, учит детей сомневаться, чего обычно не хватает ученикам. А еще Аристотель говорил: «Сомнение -

начало поиска истины». Действительно, появилось сомнение - будет найдена истина. [9, с. 16] Специально организованное списывание, как и письмо с пропуском букв, - эффективный приём формирования орфографической зоркости.

Работа по повышению орфографической грамотности проводилась поэтапно.

I этап - определение проблемы, подбор диагностического материала, проведение исходной диагностики, сотрудничество с родителями.

II этап - апробация программы повышения орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка.

III этап - заключительный. На этом этапе доказана успешность выбранной технологии для решения обозначенной проблемы.

Программа рассчитана на учебный период и включает поурочную тематику занятий. Так как на уроках русского языка в начальной школе в условиях обычной классно -урочной системы успешно используют следующие методы, формы обучения, позволяющие эффективно построить учебный процесс с учётом специфических особенностей личности школьника:

- проблемные ситуации;
- обучение через деятельность;
- диалоги;
- работа в группах и парах;
- игровые методики;
- эвристический подход.

Выводы по главе 1

1. Орфографическая грамотность является одной из составляющих общей языковой культуры. Формирование грамотного письма является одной из нерешенных проблем методики преподавания русского языка. Точное письмо включает в себя изучение правописания. Известно, что грамотное орфографическое письмо является необходимым компонентом письма, своеобразным речевым навыком, поэтому, заботясь о формировании орфографических навыков, мы вынуждены сочетать орфографические упражнения с различными заданиями для развития памяти, связанными с уровнем сохранности и повторяемости материала.

2. Систематическая работа по развитию орфографической зоркости младших школьников способствует улучшению грамотности. Ведущим средством воспитания орфографической зоркости - правильное и своевременное формирование понятия о правописании. В то же время обучение умению находить орфографические, орфографические задания - это

начальный период в обучении орфографии, который имеет свои специальные методы и виды орфографических упражнений.

3. Процесс овладения орфографией школьниками имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, предполагающую формирование множества действий и операций. Содержание работы педагога и педагога-психолога по педагогическому менеджменту должно предусматривать реализацию многих функций.

4. В небольшой школе формирование и развитие навыков письма может происходить, когда и учитель, и ученик работают вместе, идут навстречу друг другу, когда процесс обучения включает в себя элементы совместной деятельности. Учебный процесс направлен на то, чтобы у детей, во-первых, возникло желание, во-вторых, эмоциональное настроение, а затем и потребность учиться. Определенные методики позволяют добиться полноценной успеваемости, ее качественного роста, развить творческое мышление и познавательную активность школьников. Усвоение знаний происходит в постоянной учебной деятельности, на каждом этапе урока, когда ученик наблюдает, сравнивает, выделяет главное, делает выводы, обобщает

Глава II

Опытно-экспериментальная работа по изучению уровня орфографической грамотности младших школьников в малокомплектной школе

2.1. Организация исследования орфографической грамотности младших школьников

Опытно - экспериментальная часть исследования проходила в малокомплектной Джогинской школе в сентябре 2017 года во 2-3 классах, 12 учеников, 7 второклассников и 5 третьеклассников, из них одна девочка во втором классе и одна в третьем.

Диагностическая программа определения уровня орфографической грамотности у младших школьников, обучающихся в условиях малокомплектной школы

Критерии	Уровни		
	Высокий уровень (90-100%)	Средний уровень (89-50%)	Низкий уровень (менее 50%)
1. Умение соблюдать правила правописания на письме	1-2 ошибки в тексте 4-5 баллов	3-5 ошибок в тексте 3 балла	более 6 ошибок в тексте 0-2 балла
2. Умение видеть «ошибкоопасные места»	Правильно определяет «ошибкоопасные места» 6-5 подчеркнутых словах 4-5 баллов	Правильно выделены «ошибкоопасные места» в 4-3 подчеркнутых словах 3 балла	Правильно выделены «ошибкоопасные места» 2-х подчеркнутых словах 0-2 балла
3. Умение подбирать примеры на указанную орфограмму	Правильно указал 6-5 примеров 4-5 баллов	Правильно указал 4-3 примера 3 балла	Правильно указал 2-1 пример 0-2 баллов
	12-15 баллов	7-15 баллов	менее 6

Высокий уровень орфографической грамотности – 12-15 баллов

Средний уровень орфографической грамотности - 7-11 баллов

Низкий уровень орфографической грамотности – менее 6 баллов

Высокий уровень: соблюдает все изученные орфографические правила, не делает орфографических ошибок на эти правила.

Средний уровень: соблюдает не все орфографические правила, а только часть из них (до 50%); делает орфографические ошибки, но их количество не превышает допустимое значение

Низкий уровень: соблюдает менее 50% изученных правил; количество ошибок превышает допустимое.

Для проверки орфографической грамотности испытуемые выполняли три задания.

Первое задание – написать диктант.

Второе задание – подчеркнуть «ошибкоопасные места» в выделенных словах.

Третье задание – умение подбирать примеры на указанную орфограмму

Диктант представляет собой связный текст из 23 слов, тема текста соответствует возрасту учащихся 2 и 3 класса. В диктанте есть все орфограммы, изученные во втором и третьем классах. Лексическое наполнение текста не превышает уровень актуального словарного запаса. Синтаксически текст характеризуется достаточно простыми по структуре предложениями. и общего количества слов может быть охарактеризован как средний, что обеспечивает возможность его написания всеми учащимися. На выполнение диктанта отводится 40 минут.

Диктант 2 класс

Роща.

Настал май. Была жара. Коля и Ира шли в рощу. В роще тень. Пахли ландыши. Вот ключ. Он был чист. Коля пил воду. (23 слова)

В диктанте второго класса присутствуют семь орфограмм:

- сочетание жи - ши, чу - щу;
- заглавная буква в начале каждого предложения;
- мягкий знак, как показатель мягкости в конце слова;
- перенос слова;
- раздельное написание предлогов с другими словами;
- безударные падежные окончания имён существительных;
- заглавная буква в именах собственных.

Диктант 3 класс

Степь

Раннее весеннее утро. Степь весело пестреет цветочками. Ярко желтеет одуванчик. Скромно синеют колокольчики. Белеет пахучая ромашка. Дикая гвоздика горит пунцовыми пятнами. В утренней прохладе разлит горький здоровый запах полыни.

Всё радостно потянулось к солнцу. Степь проснулась и ожила. Высоко в воздухе затрепетали жаворонки. Кузнечики подняли свою торопливую трескотню.

Слова для справок: полынь, трескотня, жаворонки.

В диктанте для третьего класса ещё добавляются шесть орфограмм:

- правописание удвоенной согласной;
- правописание непроверяемой гласной;
- правописание безударной гласной в корне слова;
- правописание парных согласных;
- правописание непроизносимых согласных;
- правописание приставок.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты проверки орфографической грамотности во 2-3 классах Джогинской школы представлены в таблицах (см. приложение).

В таблице диагностики уровня сформированности орфографической грамотности выделены параметры и уровни развития грамотности детей 2 и 3 класса. У детей проверялось:

- 1) умение соблюдать правила правописания на письме;
- 2) умение видеть «ошибкоопасные места»;
- 3) умение подбирать примеры на указанную орфограмму.

Анализ результатов первого задания (см. приложение А):

1. В таблицах №4 и № 8 показано, что 14 % учеников 2 класса справились с заданием на высоком уровне и 0% учеников 3 класса. На среднем уровне

справились с заданием 57 % учеников 2 класса и 80% учеников 3 класса. На низком уровне справились с заданием - 28 % во 2 классе и 20% в 3 классе.

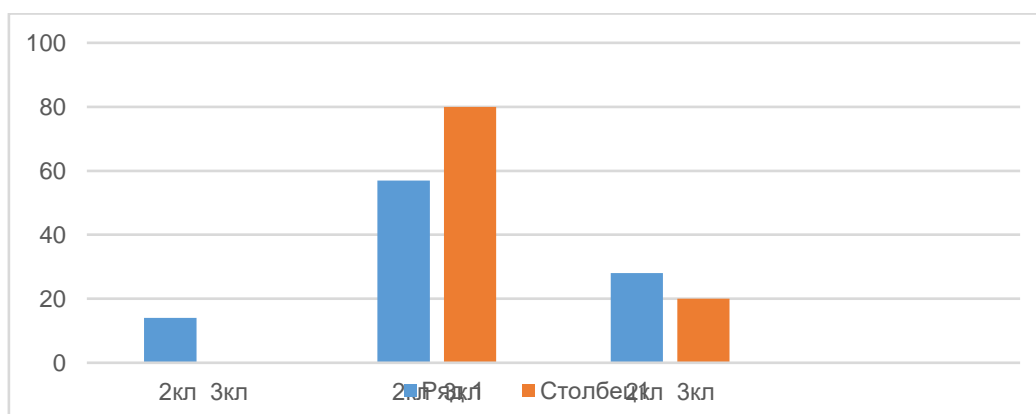


Рис. №1 Сравнение результатов 2 и 3 класса по параметру «количество допущенных ошибок в диктанте»

При сравнении результатов первого задания можно сделать вывод, что учащиеся 2 и 3 класса справились с заданием на среднем уровне. Дети 2 класса допустили ошибки на орфограммы:

- мягкий знак-показатель мягкости согласного; допустили ошибки в словах *тень, ключ*.

- раздельное написание предлогов с другими словами; допустили ошибки в словах *в утренней, в роще*.

- заглавная буква в начале предложения; допустили ошибки в предложениях: *Он чист. Была жара*.

Меньше всего было допущено ошибок на орфограммы у 2 класса:

- сочетание жи-ши, ча-ща, чк-чн;
- заглавная буква в именах собственных;
- безударные падежные окончания существительных.

У 3 класса почти не было ошибок на орфограммы, изученные во 2 классе, но они допустили ошибки на орфограммы, изученные в 3 классе:

- правописание безударной гласной в корне слова; допустили ошибки в слове *весеннее, белеет, затрепетали*.

- правописание парных согласных;
- правописание непроизносимых согласных: допустили ошибки в слове *солнце, радостно*.
- мягкий знак-показатель мягкости согласного; допустили ошибку в слове *степь*.

Допустили ошибки 2 и 3 класс на орфограмму «Мягкий знак — показатель мягкости согласного». И один ученик третьего класса допустил ошибку на орфограмму «Раздельное написание предлогов с другими словами».

Таким образом, больше всего ошибок у обоих классов сделано на орфограмму «Мягкий знак-показатель мягкости согласного» и «Раздельное написание предлогов с другими словами». В будущем необходимо обратить внимание на орфограммы третьего класса: «Правописание безударной гласной в корне слова»; «Правописание парных согласных»; «Правописание непроизносимых согласных». Это наиболее сложные орфограммы, которые требуют особого внимания на протяжении всех классов. Наша школа малокомплектная, и для повторения и закрепления этих орфограмм, уделяется не достаточно внимания.

Анализ результатов второго задания (см. Приложение А):

В таблицах №5 и №9 показаны результаты выполнения второго задания (подчеркивания ошибкоопасных мест в словах). Как видим, 14 % учеников 2 класса и 0% учеников 3 класса выполнили задание на высоком уровне. На среднем уровне с заданием справились 72% учеников 2 класса и 60% учеников 3 класса. Низкий уровень при выполнении этого задания показали 14 % учеников 2 класса и 40% учеников 3 класса.

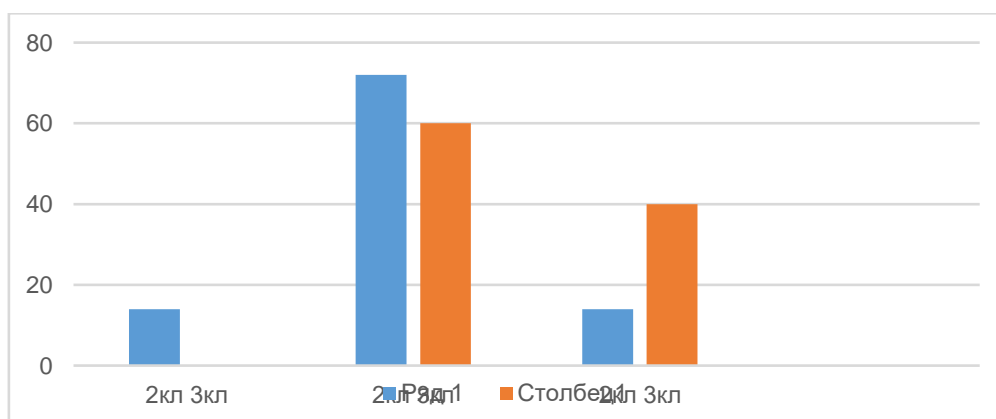


Рис. №2. Сравнение результатов 2 и 3 класса по параметру «Умение видеть ошибкоопасные места»

По рисунку № 2 мы видим, что 2 класс со вторым заданием справился лучше, чем 3 класс. Два ученика 3 класса не смогли найти в словах «ошибкоопасные места», что означает низкий уровень орфографической зоркости. 40% учащихся 3 класса испытали затруднения при нахождении «ошибкоопасных мест» на те орфограммы, в которых допустили ошибки при выполнении первого задания: «правописание безударной гласной в корне слова»; «правописание парных согласных»; «правописание непроизносимых согласных». Во 2 классе один ученик справился со всеми упражнениями второго задания. При выполнении первого задания (написании диктанта), он не сделал ни одной ошибки, что составляет 14% учеников 2 класса на высоком уровне в обоих заданиях. Большее количество учеников 2 и 3 класса находятся на среднем уровне орфографической грамотности, они не нашли «ошибкоопасных мест» в словах с орфограммой «Мягкий знак для обозначения мягкости» во 2 классе в словах с орфограммами «Заглавная буква в начале предложения», «Перенос слов», «Раздельное написание предлогов с другими словами».

Таким образом, ученики 2 и 3 класса не находят «ошибкоопасные места» в тех орфограммах, в которых допускают ошибки при написании диктанта. Это говорит нам о том, что у детей плохо развита орфографическая зоркость.

Анализ результатов третьего задания (см. Приложение А):

Третье задание ученики выполнили следующим образом. На высоком уровне с этим заданием справился только ученик 2 класса. На среднем уровне - 86% учеников 2 класса и 100% учеников 3 класса.

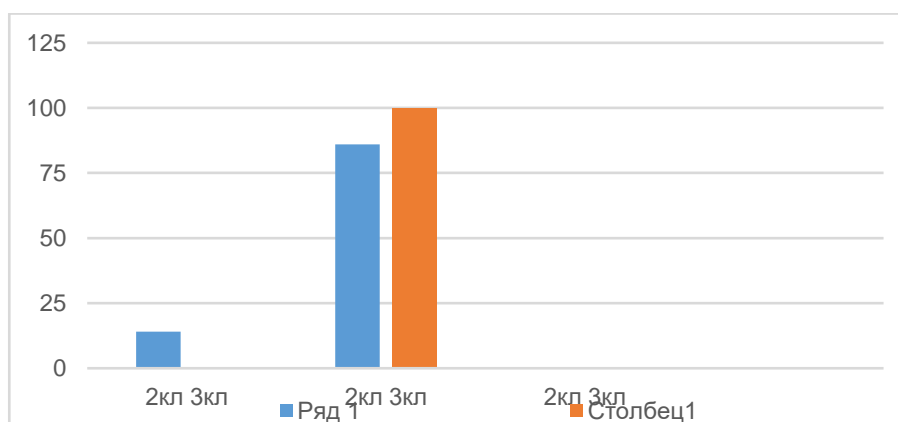


Рис. №3. Сравнение результатов 2 и 3 класса по параметру «умение подбирать примеры на указанную орфограмму»

Если определять общий уровень орфографической грамотности по всем трем заданиям, то получается, что в основном ученики находятся на среднем уровне. Большее затруднение вызвали первое и второе задание, что означает, что в ученики 2 и 3 классов малокомплектной школы усвоили обязательный минимум содержания обучения русскому языку.

Актуальность темы исследования доказана экспериментально. Считаю необходимым специальное обучение, направленное на совершенствование орфографической грамотности в малокомплектной школе.

2.3. Специальные упражнения, направленные на повышение орфографической грамотности.

Для совершенствования орфографической грамотности мною была разработана серия упражнений по русскому языку для младших школьников 2-3 классов по программе «Школа России» под редакцией В.П. Канакина, В.Г. Грецкий, М.Н. Дементьева, Н.А. Стефаненко, М.В. Бойкина.

Работу целесообразно проводить для закрепления и повторения изученных орфограмм. Хорошо использовать упражнения на уроке «Работа над ошибками», где учитель обучает совместно учеников 2 и 3 класса по одной общей теме, что бывает в малокомплектной школе очень редко. На таких уроках ученики 2 и 3 класса могут друг друга проверить, повторить пройденное.

Серия упражнений, которые я использую на уроках русского языка для повышения орфографической грамотности младших школьников:

1. В устной работе я использую разные виды заданий: взаимопроверка правила (устный опрос). Например: ученик 3 класса рассказывает ученикам класса правило на орфограммы, которые допустили ошибки, приводит примеры, объясняет их. Затем учащиеся меняются ролями, оценивают друг друга. Ученики, проверяющие правила могут пользоваться памяткой «Орфограмма», которые они составляют в течение учебного года.

Например:

Памятка «Орфограммы»

1) Заглавная буква в именах собственных.

Имена, отчества и фамилии людей, название рек, городов, деревень, клички животных и т.д. пишутся с заглавной буквы.

2) Гласные после шипящих

ЖИ-ШИ пишутся с буквой И.

ЧА-ЩА пишутся с А.

ЧУ-ЩУ пишутся с буквой У.

3) Сочетание ЧК, ЧН, НЩ, ЩН, ЧТ

Сочетания ЧК, ЧН, НЩ, ЩН, ЧТ пишутся без мягкого знака.

4) Парные звонкие и глухие согласные в корне в корне или на конце слова.
Чтобы проверить парный согласный по глухости и звонкости надо изменить слово или подобрать однокоренное слово так, чтобы после этого согласного стоял гласный звук.

5) Безударная гласная в корне слова.

Чтобы проверить безударную гласную в корне надо изменить слово или подобрать однокоренное слова так, чтобы безударная гласная стала ударной.

2. На доске ученик в таблицу пишет слово на любую орфограмму. Ученик, вышедший к доске, объясняют орфограмму, рассказывает правило, заполняет таблицу. Другие ученики при затруднении ему помогают. И так по очереди на все орфограммы, где дети допустили ошибки.

Проверяемое слово	Проверочное слово	Примеры слов на орфограмму	Словосочетание со словом на правило	Предложение со словом на правило
белеет	<i>белый</i>	<i>лесной-лес</i>	<i>белеет утром</i>	<i>Белеет пахучая ромашка.</i>
солнцу	<i>солнечный</i>	<i>праздник</i>	<i>потянулось к солнцу</i>	<i>Все радостно потянулось к солнцу.</i>
Коля		<i>Ира</i>	<i>Ира в роще</i>	<i>Коля и Ира шли в рощу.</i>

3. В письменных работах в паре детям очень нравится такой вид работы, как «словарный диктант для соседа». Заранее говорится, сколько должно быть слов для второго класса и для третьего. Дети сами берут слова из

орфографического словарика в конце учебника. Составление карточек развивает орфографическую зоркость, ответственность, способствует расширению словарного запаса школьников, учит работать с учебной книгой, справочной литературой.

После изучения какой-либо большой темы или раздела, каждый ученик составляет «карточку – зачет для соседа»; обычно в нее включается один теоретический вопрос (устно) и два практических (письменно). Сосед по парте выслушивает теоретический вопрос, ставит оценку на карточке, остальные выполняются письменно.

Например: словарный диктант для 2 класса.

Молоко, коньки, мороз, весело, Москва, пальто, берёза, ягода, деревня, одежда.

Например: словарный диктант для 3 класса.

Завтра, здравствуй, картофель, класс, корабль, корова, молоток, овощи, одежда, октябрь, помидор, потом, капуста, огород, погода.

4. Стараюсь давать домой задания творческого характера: написать сочинение, сочинение – миниатюру, лингвистическую сказку. Чтобы с творческой работой познакомились и другие учащиеся, практикую «грамматическое задание для соседа». Например, дома ребята составляют рассказ с использованием существительных женского рода, а в классе, обменявшись тетрадями, читают рассказ своего соседа по парте и находят эти существительные, т.е. выполняют грамматические

5. Работа в парах ребятам очень нравится. Они с удовольствием готовят дома словарные и графические взаимодиктанты, карточки – зачеты, с большим интересом работают с карточками на уроке. Усвоение системы языка происходит в непосредственном учебном диалоге.

Например: записать, вставив буквы А или У.

Ч...й, ч...йник, ч...шка, ч...ща, рош..., щ...вель, выруч...й, гуща, ч...сто, ч...с.

Записать и подчеркнуть сочетания букв ЧУ-ЩУ, ЧА-ЩА, ЖИ-ШИ.

Чужие края, тёмные чулки, чуткий сон, кислый щавель, щадить растения.

Записать текст. Подчеркнуть слова с сочетаниями жи, ча, ща, щу.

Чижи.

У меня в клетке жили два чижика. К весне они окрепли. Выпущу-ка я их на волю! Вдали зеленела роца. Оттуда доносился щебет птиц. Мои чижики забеспокоились. Я зашёл в чащу и открыл клетку. Птички исчезли в вершинах деревьев

Исправь ошибки Незнайки.

Жыл я рядом с лесом и гулял в лесной чяще. Разрослись там вшырь кусты шыповника. Укололся я о шыпы и упал как чюрбан. Смотрю, в кустах – хижына! Сощюрил я глаз и увидел в окне свечю. Но на свет не пошёл – вдруг там жывёт чудовище!

Спиши. Выгучи правила с помощью стихотворения.

Я в сочетаниях чу- щу

Всегда вставляю букву у.

Сочетания ча-ща

В слове гуща и свеча,

Пища, куча, каланча,

Туча, чаща, саранча,

Роца, дача и печать –

Нужно с буквой а писать!

Допиши слово или отгадку. Условие - в словах должны быть орфограммы жи-ши, чу-щу или ча-ща.

Кот живет у нас на крыше,

А в чулане живут __.

Не поедет без бензина

Ни автобус, ни ____.

Если с крыши потекло

И сугробы ниже –

Значит, солнце припекло,

Убирайте __.

Подберите подходящее по смыслу слово с орфограммой ЖИ – ШИ.

Летучие __. Душистые __. Колкие __. Колючий __. Проворные __.

Цветные __. Чумазы __. Чистые __. Густые __.

Замените слово противоположным по значению словом (антонимом) с орфограммами "жи-ши, ча-ща, чу-щу"

узкий - ш _____,

маленькие - б _____,

Напиши слова во множественном числе.

Ухо, лыжа, малыш, нож, уж, стриж, камыш, шалаш, чиж, ландыш, корж, морж, пляж, груша, карандаш, витраж, лужа.

б. Мне очень нравится игра «Эстафета». Передается листок, на который по цепочке нужно написать примеры на правило. Выигрывает та команда, которая первой передаст учителю листок с меньшим количеством ошибок.

Вывод по главе №2.

1.Мы провели исследование в малокомплектной МКОУ Джогинской СОШ. В нем участвовали учащиеся второго и третьего класса. В эксперименте по трём критериям, мы попробовали определить уровень орфографической грамотности у каждого младшего школьника, обучающихся в этих классах в условиях малокомплектной школе. Для

проверки орфографической грамотности испытуемые выполняли три задания. Первое задание – написание диктанта, под руководством учителя. Второе задание – подчеркнуть «ошибкоопасные места» в выделенных словах, по всем орфограммам, изученным в этих классах. Третье задание – умение подбирать примеры на указанные орфограммы. Диагностическая программа содержит три уровня сформированности - высокий уровень, средний уровень и низкий уровень.

2. Результаты исследования показали, что если определять общий уровень орфографической грамотности по всем трем заданиям, то получается, что в основном ученики находятся на среднем уровне. Больше затруднение вызвали первое и второе задание, что означает, что в ученики 2 и 3 классов малокомплектной школы усвоили обязательный минимум содержания обучения русскому языку. Актуальность темы исследования доказана экспериментально.

3. По результатам диагностики считаю необходимым специальное обучение, направленное на совершенствование орфографической грамотности в малокомплектной школе. Так как в малокомплектной школе очень мало времени на уроках, то мною была разработана серия упражнений по русскому языку для младших школьников 2-3 классов для самостоятельной работы учениками дома или в классе по группам. В серию упражнений входят устные задания, самостоятельные работы, творческие задания, графические диктанты, памятки на разные орфограммы.

Заключение

МКОУ Джогинская СОШ малокомплектная, поэтому в ней есть совмещённые классы. Особенностью школы является то, что обучение в ней осуществляется с двумя классами одновременно. Поэтому на учителя начальных классов ложится большая ответственность в плане организации учебного материала для достижения качества знаний обучающихся.

Письменные контрольные работы целесообразно проводить в обоих классах отдельно - изложения или диктанты. Наиболее эффективными методами при обучении орфографии являются диктант и списывание.

Немаловажно правильно организовать групповую работу. Групповая работа может быть эффективна при взаимопроверке знаний обучающихся. Ученики могут добиться больших успехов в обучении – если сделать их самостоятельную работу на уроке преимущественной.

Учителю важно уметь соотносить на уроке свою деятельность и деятельность обучающихся на уроке. В этом может помочь алгоритм учебных действий обучающихся. Это могут быть задания, карточки взаимопроверки и самоконтроля, тестовые задания, бланки с критериями оценок для обучающихся, памятки «Орфограммы» для самостоятельной работы над ошибками, карточки-зачеты для соседа, таблицы-перфокарты.

Список литературы

1. Алабугина Ю.В. Орфографический словарь. Толковый словарь. Основные правила русской орфографии. 3 книги в одной.-М: АСТ, 2015.-352.
2. Алгазина Н.Н.О развитии орфографической зоркости ./ Н.Н. Алгазина //Русский язык в школе. -2009-№3

3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. -М.,1987
4. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие/ авт.Т.Ю. Артюгина –Архангельск: АОИППК РО , 2009.
5. Бабайцева В.В. Тайны орфографической зоркости / В.В. Бабайцева//Русская словестность.-2000- №1.
6. Богоявленский Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии//Начальная школа-2003 №4.
7. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. -М. 1973.
8. Борисенко И.В. Понятие «орфограмма» в начальном курсе обучения правописанию//Начальная школа. 2003. №7
9. Булохов В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). – Красноярск: Изд.-во Краснояр.1993.-184 с.
10. Булохов В.Я. Составление предложений как прием развития речи школьников// Методы и приёмы обучения русскому языку: сб.науч.тр./под редакцией А.Ю. Купаловой/ НИИ школ МП РСФСР.М.1977.С.40-43.
- 11.Буркова Т.В. К.Д.Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию // Педагогический университет «Первое сентября». – 2008. – №11. – С. 82.
12. Виноградов В.В. Вопросы русской орфографии/ В.В. Виноградов М., 1990.323 с.
13. Власенков А.И. Методика обучения орфографии в школе. Русское слово. – учебник. 2012. 232.
14. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. – М., 1974. – с.15.

15. Горецкий В.Г. О возможных вариантах обучения детей грамоте [Текст] / В.Г. Горецкий // Начальная школа. - 2000. - №7. – С.52
16. Граник Г.Г. и др. Секреты орфографии.-М., 1991.
17. Грушников П.А. Орфографический словарь. Учебное пособие. П.,1991.
Жедек П.С. Звуковой и буквенный анализ на разных этапах обучения правописанию//Начальная школа. -1991.-№8.
18. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий.-М.,1966.
19. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению . М. Академия, 2007, - с.304.
20. Иванова М.Ф. и др. Обучение орфографии и пунктуации: Хрестоматия.- М., 1995.
21. Игнатенко М.В. Повышение орфографической грамотности младших школьников// Педагогические чтения, посвященные памяти Л.Ю. Бобкова: Материалы межвузовской науч.-практ. конференции (6 декабря 2004 г.) / под ред. О.Г. Каримовой. – Мурманск: МГПУ, 2004. – Вып. III. – 158 с.
22. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. М., 2003.
23. Куракина Н.Л. Психологические аспекты проектной деятельности: конспекты занятий учащимися/авт-сост.Н.А. Куракина, И.С. Сидорук.- Волгоград: Учитель.2010.
24. Лингвистика. Конспект лекций, вопросы к экзамену. Электронный ресурс.
25. Львов М.Р. Основы обучения правописания в начальной школе // Учебное пособие для слушателей ФПК (преподавателей пед.вузов). М: Издательство «Просвещение», 2008.

26. Львов М.Р.Горецкий В.Г. Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. Учебное пособие, М.2011. - с.464
27. Львов М.П. Правописание в начальной школе. -М., 1998.
28. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов. М.Педагогика, 1985,- с 176
29. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. М.: Просвещение, 1988, с. 198.
30. Маслова Л.М. Выработка орфографической зоркости и навыков грамотного письма./ Л.М. Маслова// Русский язык (приложение к газете «1 сентября»). 2006. №10.
- 31.Методика обучения русскому языку и литературному чтению: развитие речи младших школьников: учебное пособие для студентов-магистрантов педагогических вузов/факультетов/сост. Н.В. Кулакова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева.-Красноярск,2007.-184 с.
32. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Т.И. Зиновьевой.- М.: Издательство Юрайт,2016.-468с.-Серия: Бакалавр. Академический курс.
- 33.Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999 .
34. Панов М.В. Занимательная орфография.-М., 1984.
35. Панов М.В. Теория письма. Орфография. Современный русский язык. /М.В. Панов. Под ред. В.А. Белошапковой. 2-е издание. М., 2009.
36. Подласый И.П. Продуктивная педагогика. М., 2003.
37. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе.-М., 1992.

38. Репкин В.В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности // Начальная школа, 2009 – №7. – С. 12-14.
39. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе.- М., 1960.
40. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. -М., 1961.
41. Савельева Л.В. Пути совершенствования системы обучения орфографии в начальной школе: Материалы //Совершенствование системы языкового образования в современной школе и вузе: Материалы научно-практ. конференции. – СПб.: СпецЛит, 2010. – С. 33-35
42. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М., 2003.
43. Соловейчик М.С. Методика преподавания русского языка: Руководство и самостоятельная работа над курсом: Для студентов – заочников 2-5 курсов факультета учителей начальных классов педагогических институтов/ М.С. Соловейчик, О.В. Кубасова, В.П. Канакина, и др; Под редакцией М.С. Соловейчик; Московский заочный педагогический университет, - М: Просвещение, 2011
44. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. –М., 1993.
45. Степанова И.Н. Однопредметный и однотемный урок в сельской малокомплектной школе. Журнал «Начальная школа», 2003. №7. стр. 46-50.
46. Стрезикозин В.П. Организация занятий в начальной малокомплектной школе. М., 1968.

47. Суворова Г.Ф. Организация учебных занятий в начальных классах малочисленных школ. Журнал «Начальная школа», 2006. №3 стр. 21-25
48. Филиппович Э.Д. Индивидуальные системы обучения для сельской начальной школы // ИНФО. 1997. № 2. С. 35.
49. Фролова Л.А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей // Педагогический университет «Первое сентября». – 2009. №7. – С. 38.
50. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учеб. СПб., 2001.
51. Чистякова Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок // Педагогический университет «Первое сентября». – 2007. №2. – С. 82.
52. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. М., 1991.
53. Щёголева Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: Пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования – СПб.: Специальная литература, 2005. – 256 с.
54. Юденко Ю.Р. Изучение орфографических правил в начальных классах//Начальная школа, 2007. – №2. – С. 25-28
55. Юрина Т.А. Формирование орфографических навыков // Аспирантский вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – Рязань, 2006. – № 8. – С. 74-82
56. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками//Начальная школа, 2001. – №4. – С. 42

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица №1
Испытали затруднения при написании диктанта, 2 класс

Орфограммы /ФИ учащихся	Б.Алексей	Г.Иван	Г.Ксения	Д.Иван	К.Данил	Н.Семен	С.Тимур	Кол-во
1.Сочетание жи-ши, чу-щу.	0	0	0	0	0	0	0	0
2.Прописная буква в начале предложения	1	1	0	1	1	1	0	5
3.Мягкий знак – показатель мягкости согласного	0	1	1	1	1	1	0	5
4.Перенос слов	2	1	1	2	1	1	1	9
5.Раздельное написание предлогов	2	2	1	2	2	2	1	12
6.Безударные падежные окончания имен существительных	1	0	0	1	0	0	0	2
7. Заглавная буква в именах собственных	0	0	0	0	0	0	0	0
Итого ошибок в диктанте	6	5	3	7	5	5	2	33
Кол-во баллов	0	3	3	0	3	3	4	
Уровень	Низкий	Средний	Средний	Низкий	средний	средний	Высокий	

Испытали затруднения при написании диктанта, 3 класс

Орфограмма/ ФИУчащихся	Б.Вадим	Д.Виктор	П.Максим	С.Магвей	Х.Елена	Кол-во
1. Сочетания <i>жи-ши, чк-чн.</i>	0	0	0	0	0	0
2. Прописная буква в начале предложения	0	0	0	0	0	0
3. Мягкий знак - показатель мягкости согласного на конце слова.	0	0	1	0	1	2
4. Перенос слов	0	0	0	0	0	0
5. Раздельное написание предлогов с другими словами	0	0	0	0	1	1
6. Безударные падежные окончания имён существительных	0	0	0	0	0	0
7. Заглавная буква в именах собственных	0	0	0	0	1	1
8. Правописание непроверяемой гласной	1	0	1	0	0	2
9. Правописание удвоенной согласной	0	1	1	1	0	3
10. Правописание безударной гласной в корне слова	2	1	1	1	1	6
11. Правописание парных согласных	1	1	0	1	1	4
12. Правописание непроизносимых согласных	1	1	1	1	1	5
13. Правописание предлогов со словами	0	0	0	0	0	0
14. Правописание приставок	0	0	1	0	1	2
Итого ошибок в диктанте	5	4	5	4	7	25
Кол-во баллов	3	3	3	3	0	
Уровень	средний	средний	средний	Средний	Низкий	

Таблица №3

Показатели умения видеть «ошибкоопасные места» 2 класс

ФИО	Кол-во выделенных слов	Кол-во баллов	Уровень
Б. Алексей	5	4	Средний
Г. Иван	4	3	Средний
Г. Ксения	5	4	Средний
Д. Иван	3	3	Средний
К.Данил	5	4	Средний
Н.Семен	5	4	Средний
С. Тимур	6	5	Высокий

Таблица №4

Показатели умения видеть «ошибкоопасные места» 3 класс

ФИО	Кол-во выделенных слов	Кол-во баллов	Уровень
Б. Вадим	4	3	Средний
Д. Виктор	4	3	Средний
П. Максим	3	3	Средний
С.Матвей	4	3	Средний
Х.Елена	3	3	Средний

Таблица №5

Умение подбирать примеры на указанную орфограмму, 2 класс

ФИО	Кол-во подобранных примеров	Кол-во баллов	Уровень
Б. Алексей	3	3	Средний
Г. Иван	3	3	Средний
Г. Ксения	4	3	Средний
Д. Иван	3	3	Средний
К.Данил	3	3	Средний
Н.Семен	4	3	Средний
С. Тимур	5	4	Высокий

Таблица №6

Умение подбирать примеры на указанную орфограмму. 3 класс

ФИО	Кол-во подобранных примеров	Кол-во баллов	Уровень
Б. Вадим	4	3	Средний
Д. Виктор	5	4	Средний
П. Максим	3	3	Средний
С.Матвей	3	3	Средний
Х.Елена	4	3	Средний

Таблица № 7

Общий уровень орфографической грамотности. 2 класс

ФИО/ задания	1 задание (баллы)	2 задание (баллы)	3 задание (баллы)	Общий балл	Общий уровень орфографической грамотности
Б. Алексей	0	4	3	7	Средний
Г. Иван	3	3	3	9	Средний
Г. Ксения	3	4	3	10	Средний
Д. Иван	0	3	3	6	Низкий
К. Данил	3	4	3	10	Средний
Н. Семен	3	4	3	10	Средний
С. Тимур	4	5	4	13	Высокий

Таблица № 8

Общий уровень орфографической грамотности. 3 класс

ФИО/ задания	1 задание (баллы)	2 задание (баллы)	3 задание (баллы)	Общий балл	Общий уровень орфографической грамотности
Б. Вадим	3	3	3	9	Средний
Д. Виктор	3	3	4	10	Средний
П. Максим	3	3	3	9	Средний
С. Матвей	3	3	3	9	Средний
Х. Елена	0	3	3	6	Низкий