

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
Филиал Сибирского федерального университета

педагогике и психологии

факультет

педагогике

кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПРОВЕРКЕ ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ

тема

Руководитель



подпись

Т.В. Газизова

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

А.А. Шахова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

педагогика и психологии
факультет
педагогика
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование

44.03.01.26 Начальное образование

код и наименование направления подготовки

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПРОВЕРКЕ ОРФОГРАММ СЛАБЫХ ПОЗИЦИЙ

тема

Работа защищена « 15 » июне 2016 г. с оценкой « удовлетворительно »

Председатель ГЭК

_____ подпись

Н.Ф.Вычегжанина
инициалы, фамилия

Члены ГЭК

_____ подпись

Л.И.Автушко
инициалы, фамилия

_____ подпись

А.И.Пеленков
инициалы, фамилия

_____ подпись

Е.Н.Сидорова
инициалы, фамилия

_____ подпись

Л.И.Ермушева
инициалы, фамилия

Руководитель

_____ подпись

Т.В.Газизова
инициалы, фамилия

Выпускник

_____ подпись

А.А.Шахова
инициалы, фамилия

Содержание

Введение	3
1. Теоретические основы обучения младших школьников проверке орфограмм слабых позиций	6
1.1. Лингвистические основы орфографии.....	6
1.2. Анализ нормативных документов регламентирующих образовательный процесс в начальной школе.....	12
1.3. Особенности развития орфографической зоркости младших школьников.....	15
2. Опытнo-экспериментальная работа по обучению младших школьников проверке орфограмм слабых позиций.....	24
2.1. Диагностика орфографической зоркости младших школьников...	24
2.2. Методические рекомендации по обучению младших школьников проверке орфограмм слабых позиций.....	29
Заключение.....	38
Список использованных источников.....	42

Введение

Важнейшая роль в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта, стоящих сегодня перед начальной школой, принадлежит изучению родного языка. Основной задачей в реализации обозначенных целей, на наш взгляд, является формирование орфографической грамотности. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

На современном этапе модернизации российской школы Федеральным государственным общеобразовательным стандартом начального образования приоритетным направлением определено формирование универсальных учебных действий, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Мы считаем, что формирование орфографической грамотности является одной из составных частей общей языковой культуры, так как обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении.

Как отмечают такие ученые, как: Л.И.Айдарова, Н.Н.Алгазина, М.Т.Баранов, Д.Н.Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.Р.Львов, Н.С. Рождественский, М.М. Разумовская и др., главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, то есть решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму.

Соответственно, умение обнаруживать орфограммы выступает базовым орфографическим умением, основным этапом при обучении правописанию, основой грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. Не видя орфограммы, младшие школьники пишут с ошибками, не вспоминая о правилах.

Вопросы проблем с орфографической зоркостью отражена в трудах многих ученых: К.Д. Ушинского, Н.А. Корфа, Д.Н. Тихомирова, В.А. Флерова, а также методистов и психологов М.В. Ушакова, Л.К. Назаровой, Н.С. Жуйкова, П.С. Жедек, П.С. Тоцкого.

По мнению Г.Г. Граник, в общей системе формирования орфографических умений и навыков важнейшая роль принадлежит школе, поэтому учителю начальных классов необходимо знать, во-первых, природу русской орфографии, как предмета обучения и, во-вторых, основные пути и способы усвоения орфографии учащимися.

Действительно, теоретический материал курса русского языка представляет для школьников некоторые трудности, так как представлен в большом объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен образовательной программой и составленными на её основе учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

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

Орфографическая зоркость и определяется учеными как умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая какой из них в сильной позиции, а какой в слабой, и значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании.

Цель исследования: теоретически изучить и выявить наиболее эффективные методические приемы развития орфографической зоркости младших школьников.

Объект исследования: развитие орфографической зоркости младших школьников.

Предмет исследования: методические приемы обучения проверке орфограмм слабых позиций младших школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Охарактеризовать лингвистические основы орфографии.
2. Проанализировать нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс в начальной школе.
3. Выявить особенности развития орфографической зоркости младших школьников
4. Провести диагностику орфографической зоркости младших школьников.
5. Сформулировать методические рекомендации по обучению младших школьников проверке орфограмм слабых позиций.

Методологической основой исследования являются основные положения трудов учёных-методистов Львова М.Р., Рамзаевой Т.Г., Светловской Н.Н.

Для решения задач предполагается возможным использовать следующие методы исследования: анализ лингвистической, методической и учебной литературы; сравнение и обобщение; количественная и качественная обработка результатов исследования.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемых источников.

1.1 Лингвистические основы орфографии

Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии, методике. Главное внимание учителя должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении тех знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами [8].

Грамотное письмо предполагает освоение орфографии. Орфография - общепринятая система правил написания слов. По своему происхождению слово орфография восходит к греческим словам «*ortfos*» - «прямой» «правильный» и «*grapho*» - «пишу», т.е. буквально означает «правильно пишу». Значение слов орфография и правописание не совпадает: второе слово имеет более широкое значение, включающее пунктуацию.

Русская орфография состоит из пяти основных разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов.
2. Слитные, отдельные и дефисные написания слов и их частей.
3. Употребление прописных и строчных букв.
4. Перенос части слова с одной строки на другую.
5. Графические сокращения.

Под сознательным письмом понимается письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и другие особенности слова. Успешность обучения правописанию зависит от того, насколько современно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой структуры.

Еще в 1960 г. вышла книга Н.С. Рождественского «Свойства русского правописания как основа методики его преподавания», в которой автор

доказывал необходимость установить связь между отдельными написаниями, дав такие общие нормы, под которые отдельные правила подходили бы как части к целому [25].

Под свойствами нашего правописания Н.С. Рождественский имел в виду его принципы. Существуют следующие принципы правописания: морфологический, фонематический, традиционный, дифференцирующий, фонетический. Морфологический принцип основан на одинаковом написании (независимо от их произношения) морфем значащих частей слова». Единообразное написание значимых частей слова определяется его фонетическим составом: буквами обозначаются в слове фонемы, а не их звуковые варианты. Фонема же вбирает в себя все фонетически обусловленные чередования звуков в составе той или иной морфемы. Каждая фонема в составе слова обозначается одной и той же буквой независимо от позиции, в которой она находится. Постоянная, систематическая работа учащихся по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования, обогащению словаря - ведь необходимо все время подбирать родственные, проверочные слова. При данном принципе главным оказывается установление факта совпадения/несовпадения буквенного и звукового состава слова.

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

Развитие лингвистики, в частности появление высшего раздела фонетики - фонологии, связано с новым этапом в теории правописания - фонематическим. Фонематический принцип гласит: Одни и те же буквы алфавита обозначают фонему во всех ее видоизменениях, как бы она ни

звучала в том или ином фонематическом положении. В результате получается, что каждая морфема, коль скоро она содержит одни и те же фонемы, пишется всегда одинаково [22].

Фонема - единица функциональная. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем.

Из фонематического принципа вытекают три обобщенных правила, на которых базируется русская орфография. Первое правило - безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: «тропинка» - потому что «тропы»; в «корзинк(е)» - потому что в «руке». Второе правило – «сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными: «глаз» - потому что «глаЗа», «колоски» - потому что «колоСок». Третье правило - мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твердым согласным или на конце слова: «бантик» - потому что «баНт»; «встанька» - потому что «встаНЬ».

Все три правила по сути своей идентичны: они учат проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции [19].
ОПри данном подходе можно сначала научить выделять орфограммы, а потом уже учить выбирать нужное правило и писать по нему.

При обучении на фонемной основе можно до того, как будет усвоена вся система лексических и грамматических знаний слова, научить находить подавляющее число орфограмм.

Потребность узнавать, какую букву писать в том месте слова, где один и тот же звук может быть обозначен разными буквами (может представлять разные фонемы), - это и есть то, что принято называть орфографической зоркостью. Русская орфография складывалась в процессе длительного исторического развития, поэтому в ней с течением времени образовалось много написаний, не отражающих современные произносительные нормы. Исторический принцип русской орфографии заключается в таком

традиционном написании слов, при котором буквенный состав последних соответствует не современному их произношению, а прежнему, устаревшему для нашего времени [4].

В словах русского языка после букв ж и ш пишется и, например: жизнь, шило. Это написание отражает древнерусское произношение, когда шипящие согласные звуки [ж'] и [ш'] были мягкими. Хотя в 13 веке произошло отверждение шипящих звуков [ж] и [ш] в фонетической системе русского языка и слова, содержащие эти звуки, стали произноситься иначе, а написание этих слов сохранилось прежним.

Влиянием старославянского языка объясняется написание приставок раз- , рас-: распписание, развалить, рассказать - вместо исконно русских роз-, рос- (розвальни, роспись).

Историческим является также написание отдельных слов, фонематический состав которых нам сейчас не вполне ясен. Так, написание в первом слове слова «печаль» можно было бы объяснить его связью с корнем печ- (пещ-): печься, пещись. Однако связь эта в нашем сознании утрачена: написание слова «печаль» является уже традиционным.

Некоторые слова (песок, хозяин) совсем не имеют родственных слов, фонематический состав которых помог бы объяснить их написание.

Традиционные (исторические) написания непроверяемы в том смысле, что они не могут быть проверены, подобно морфологическим, сильными позициями соответствующих гласных и согласных фонем. Но они сохраняют основной признак морфологического написания: единообразное написание корня слова, морфемы. Традиционный принцип по своей функции очень близок принципу морфологическому.

Дифференцирующими написаниями называются такие, в которых одинаково произносимые слова на письме обозначаются по-разному [4].

В большинстве случаев различное написание подобных слов объясняется их различным фонематическим и морфологическим составом (пруд [прут] и прут[прут]; род[рот] и рот[рот]).

С помощью дифференцирующих написаний различаются разные лексемы: компания [кампания] – «компания друзей» и кампания [кампания] – «посевная кампания»; туш [туш] – «особый вид музыкального произведения» и тушь [туш] – «особый вид чернил для письма».

Дифференцирующие написания позволяют разграничить слова, принадлежащие разным частям речи: имена существительные - ожог [ажок], поджог [паджок] и глаголы прошедшего времени - ожег [ажок], поджег [паджок].

Дифференцирующее значение имеет употребление прописной и строчной букв (орел – птица, Орел - название города).

К числу дифференцирующих относятся некоторые случаи слитных и раздельных написаний: Работа выполнена не плохо (плохой назвать ее нельзя). Работа выполнена неплохо (т.е. хорошо).

Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании читающего и написавшего.

Фонетический принцип орфографии предполагает такое написание слов, при котором их буквенный состав максимально приближается к звуковому [8].

В написаниях, основанных на фонетическом принципе, буквенный состав слов соответствует их фонетическому составу (дом, пол).

На фонетическом принципе основано, например, правописание приставок без-, воз-, низ-, из-, раз-, роз-, чрез-, вз- и др. Эти приставки мы пишем то с буквой «з», то с буквой «с» в зависимости от того, какой конечный звук этих приставок нами произносится в различных словах (без-брежный, но бес-пощадный; из-бранный, но ис-полненный).

Фонетическими являются написания корней некоторых слов, например: зар-я - зорь-ка; руч-ной - дву-руш-ничать; подскок - скак-ать.

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в

значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии.

Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил.

Для того чтобы у учащихся возникла потребность в знании правила, знакомство с ним целесообразно осуществлять в ситуации орфографического затруднения. Под ситуацией орфографического затруднения понимается такое состояние пишущего, когда он испытывает потребность узнать правило, чтобы выбрать письменный знак.

Фонематический подход был разработан еще в 60-е годы профессором М.В. Пановым и тогда же частично стал применяться в школе. Для начальной школы в этом направлении многое было сделано Д.Б. Элькониным, В.В. Репкиным, П.С. Жедек и др.

Так, харьковские психологи В.В. Репкин. и П.С. Жедек в 60-70-е годы разработали и создали учебники (начиная с букваря), в которых последовательно реализовывалась идея обучения орфографии на теоретической основе. Результаты, полученные в ходе эксперимента, убедительно свидетельствовали об эффективности предлагаемой системы обучения. В первых классах к концу учебного года достигалась стопроцентная орфографическая зоркость учащихся, а впоследствии, к 6-му классу, обеспечивалась орфографическая грамотность, значительно более высокая, чем в массовых школах [10].

Таким образом, мы пришли к выводу, что ориентация на фонематический принцип коренным образом перестраивает содержание обучения правописанию. На начальную школу в этом случае возлагаются ответнейшие задачи. Во-первых, обеспечить формирование подлинной орфографической зоркости, вооружить учащихся знанием признаков, по которым можно находить большую часть орфограмм, независимо от того, знают ли они соответствующее правило. Во-вторых, подвести учащихся к осознанию общей природы орфографических правил и единого порядка

действий по правилу нахождения сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова. Именно на начальном этапе эти базовые орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы впоследствии их можно было развивать, а не перестраивать.

Но фонематическая орфография не была поддержана официальной программой, стала основной в программах развивающего обучения. В последнее время она все шире проникает в традиционную школу

1.2. Анализ нормативных документов регламентирующих образовательный процесс в начальной школе

Обратимся к анализу нормативной документации, регламентирующей образовательный процесс в начальной школе: федеральный государственный образовательный стандарт, а также содержание основной образовательной программы начального общего образования, чтобы выявить место обучения младших школьников проверке орфограмм слабых позиций.

В «Концепции модернизации российского образования», в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» чётко сформулированы требования к современной школе, и обоснован социальный заказ. Сегодня обозначена необходимость подготовки выпускников и начального звена и основного общего образования, такого уровня, чтобы они были в будущем конкурентноспособными на рынке труда. Для этого школе необходимо не просто вооружить выпускника набором знаний, но и сформировать такие качества личности как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения.

Мы выяснили при анализе нормативного документа, что идеология ФГОС НОО базируется на деятельностном подходе, разработанном в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, в рамках которого учение рассматривается не как простая трансляция знаний от учителя к учащимся, а выступает как сотрудничество –

совместная работа учителя и учеников в ходе овладения знаниями и решения учебных проблем. Все сказанное придает особую актуальность вопросу реализации деятельностного подхода в обучении младших школьников [24].

Цель деятельного подхода в обучении младшего школьника – формирование предметных и универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Федеральный государственный стандарт общего начального образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт учитывает образовательные потребности детей младшего школьного возраста, является основной объективной оценкой уровня образования обучающихся на ступени начального общего образования. Стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации [24].

С появлением федерального государственного стандарта появилась возможность использования различных технологий, которые способствуют развитию личности ребенка, развитию самостоятельности, повышению учебной мотивации, снижению уровня тревожности у обучающихся: системно - деятельностный подход в обучении заставляет ученика думать, рассуждать, активизировать свою деятельность. Задача учителя - показать ребенку множество способов и приемов для познания мира и самого себя, научить его справляться с информацией (понять, переработать, воспроизвести, отстоять свою точку зрения). Задача ученика - выбрать из предложенных способов и методов тот, который для него более подходящий и пользоваться данным методом или способом для саморазвития и самосовершенствования. Большое внимание уделяется индивидуальному развитию обучающегося. Используются технологии развивающегося обучения, направленные на развитие личности.

Также мы выяснили, анализируя ФГОС НОО, что реализация технологии деятельностного подхода в практике организации образовательного процесса в начальной школе обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

- принцип деятельности – ученик, получая знания не в готовом виде, а, добывая их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимает и принимает систему ее норм, активно участвует в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию его общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений.

- принцип непрерывности – означает преемственность между всеми ступенями и этапами обучения на уровне технологии, содержания и методик с учетом возрастных психологических особенностей развития детей.

- принцип целостности – предполагает формирование обобщенного системного представления о мире (природе, обществе, самом себе, социокультурном мире и мире деятельности, о роли и месте каждой науки в системе наук).

- принцип вариативности – предполагает формирование учащимися способностей к систематическому перебору вариантов и адекватному принятию решений в ситуациях выбора.

- принцип творчества – означает максимальную ориентацию на творческое начало в образовательном процессе, приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности.

При данном подходе к организации образовательного процесса в начальной школе обучению основным элементом работы обучающихся становится освоение деятельности, особенно новых видов деятельности: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др. В этом случае знания становятся следствием освоения способов деятельности. Из пассивного потребителя знаний обучающийся становится субъектом образовательной деятельности. Категория деятельности при таком подходе к

обучению является фундаментальной и смыслообразующей. Ведь именно в деятельности ученик осваивает новое и продвигается вперед по пути своего развития.

Таким образом, мы пришли к выводу, что ФГОС НОО перед учителем начальных классов ставит конкретную задачу - научить ученика осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила и видеть орфограммы слабых позиций, овладеть умением проверять написанное.

1.3 Особенности развития орфографической зоркости младших школьников

Впервые термин орфографическая зоркость встречается в трудах методиста и выдающегося педагога конца XIX века В. П. Шереметевского. Под орфографической зоркостью В.П.Шереметевский понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение заметить те места в слове, которые могут затруднить пишущего[23].

То же содержание в данное понятие вкладывал и А.Д. Алферов, усматривавший источник орфографической слабости учащихся в «недостаточно воспитанной зоркости к форме слова»[6].

Об орфографической «слепоте» и грамматической «неповоротливости» как причинах безграмотности говорил и А.М Пешковский.

Н.С. Поздняков указывал на то, что для орфографического усвоения слова важно «сосредоточить внимание пишущего на той его части, где заключается какая – нибудь орфографическая трудность». Орфографическая зоркость – это способность обнаруживать орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи.

По мнению Львова М.Р., способность обнаруживать орфограммы является важнейшим орфографическим умением. Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от

развитости у младшего школьника способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам [14].

Таким образом, орфографическая зоркость – это способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы, обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные или чужие).

Критериями сформированности орфографической зоркости являются:

- умение обнаружить орфограмму слабой позиции;
- умение определить ее тип;
- умение применить правило (решить орфографическую задачу);
- умение осуществить контроль и самоконтроль.

Отмечая неразвитость зрительной памяти учащихся, даже полное её отсутствие, неспособность учащихся противопоставить зрение слуху, В. П. Шереметевский говорил о необходимости развивать у них внимание к написанному слову, рекомендовал проводить упражнения, которые развивают именно память зрения и орфографическую зоркость. Именно в этом узком прямом смысле первоначально понималась орфографическая зоркость – как умение, способность только при зрительном восприятии обнаружить определенную орфограмму, затруднение при письме.

В последующие годы понятие орфографической зоркости расширилось, под орфографической зоркостью стали понимать умение вообще заметить трудность, независимо от характера восприятия орфограмм, – зрительного или слухового, при списывании, во время диктанта или в процессе творческой работы, до письма (предупреждение ошибок) или после письма (исправление ошибок).

Потребность в качественном образовании человека к жизни в информационном обществе и обществе знаний сделала проблему грамотности чрезвычайно актуальной. Причинами недостаточной грамотности учащихся считаются не только трудности русской орфографии, а скорее несовершенство методики обучения. Данная проблема состоит,

прежде всего, в необходимости повышения у учащихся уровня орфографической зоркости [24].

С 1 сентября 2011 года в школах Российской Федерации введён Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения, где на первый план выдвигается развивающая функция обучения, способствующая становлению личности младшего школьника и обеспечивающая раскрытие его индивидуальных способностей.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Если ранее основной задачей было распространение знаний, всеобщее обучение детей, то теперь возникла проблема развития способностей, формирования талантов в каждом ребенке. Личностное развитие способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личного опыта. Учитель распределяет учебные задания, форму работы детей и демонстрирует им образец правильного выполнения заданий, предлагает детям на выбор различные учебные задания и формы работы, поощряет детей к самостоятельному поиску путей решений этих заданий, старается заинтересовать детей в том учебном материале, который предлагает сам учитель. Педагог стремится выявить реальные интересы детей и согласовать с ними подбор и организацию учебного материала, предполагает дополнительные индивидуальные занятия с отстающими детьми, ведет индивидуальную работу с каждым ребенком, помогает детям самостоятельно спланировать свою деятельность, побуждает детей обсуждать возникающие конфликтные ситуации и самостоятельно искать пути их решения.

Таким образом, личностными результатами изучения предмета «Русский язык» являются следующие умения:

- осознавать роль языка и речи в жизни людей;

- эмоционально «проживать» текст, выражать свои эмоции;
- понимать эмоции других людей, сочувствовать, сопереживать;
- обращать внимание на особенности устных и письменных высказываний других людей (интонацию, темп, тон речи; выбор слов и знаков препинания: точка или многоточие, точка или восклицательный знак).

Средством достижения этих результатов служат тексты из литературных произведений, их анализ.

В современном обществе изменения во всех областях жизни происходит с невиданной скоростью. С каждым годом объём информации удваивается. Знания устаревают быстрее, чем человек успевает их использовать. Государство предъявляет школе новый социальный запрос – функционально – грамотный выпускник. Компетенция образования «научить учиться» становится ключевой. Она обеспечивается совокупностью универсальных учебных действий.

Метапредметными результатами изучения курса «Русский язык» является сформированность следующих умений: регулятивные, коммуникативные, познавательные УУД.

Регулятивные универсальные учебные действия:

- определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя;
- проговаривать последовательность действий на уроке;
- учиться высказывать своё предположение (версию) на основе работы с материалом учебника;
- учиться работать по предложенному учителем плану.

Средством формирования регулятивных УУД служит проблемно–диалогическая технология. Это составление схем, алгоритмов и их использование во время урока.

Познавательные универсальные учебные действия:

- ориентироваться в учебнике (на развороте, в оглавлении, в условных обозначениях), в словаре;

- находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях;
- делать выводы в результате совместной работы класса и учителя;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую: подробно пересказывать небольшие тексты.

Средством формирования познавательных УУД служат тексты учебника и его методический аппарат, обеспечивающие формирование функциональной грамотности (первичных навыков работы с информацией). Сюда входит развитие умения классификации понятий, обобщения, анализа и синтеза информации, моделирование, составление алгоритмов, то есть преобразование информации.

Коммуникативные универсальные учебные действия:

- оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста);
- слушать и понимать речь других; пользоваться приёмами слушания: фиксировать тему (заголовок), ключевые слова;
- выразительно читать и пересказывать текст;
- договариваться с одноклассниками совместно с учителем о правилах поведения и общения оценки и самооценки и следовать им;
- учиться работать в паре, группе; выполнять различные роли (лидера, исполнителя).

Средством формирования коммуникативных УУД служат проблемно–диалогическая технология и организация работы в парах и малых группах, формулирование вопросов к правилу.

Предметными результатами изучения курса «Русский язык» является сформированность следующих умений:

- воспринимать на слух тексты в исполнении учителя, учащихся;
- осознанно, правильно, выразительно читать целыми словами;
- правильно называть звуки в слове, делить слова на слоги, ставить ударение, различать ударный и безударные слоги;
- делить слова на части для переноса;

- производить звуко– буквенный анализ слов и соотносить количество звуков и букв в доступных двусложных словах;
- правильно списывать слова, предложения, текст, проверять написанное, сравнивая с образцом;
- писать под диктовку слова, предложения, текст из 30–40 слов, писать на слух без ошибок слова, где произношение и написание совпадают;
- видеть опасные места в словах, видеть в словах изученные орфограммы;
- писать без ошибок большую букву в именах, отчествах, фамилиях людей, кличках животных, географических названиях; буквы безударных гласных, проверяемых ударением, в корнях двусложных слов; проверяемые буквы согласных на конце слов; буквосочетания чк, чн в словах; ь для обозначения мягкости согласных на конце и в середине слова; слова с непроверяемыми написаниями, определённые программой; писать предлоги отдельно с другими словами; различать одинаковые по написанию приставки и предлоги; графически объяснять выбор написаний в словах с изученными орфограммами;
- находить и исправлять орфографические ошибки на изученные правила;
- находить корень в группе однокоренных слов, видеть в словах изученные суффиксы и приставки, образовывать слова с помощью этих суффиксов и приставок; видеть и самостоятельно подбирать однокоренные слова;
- обращать внимание на особенности употребления слов;
- ставить вопросы к словам в предложении; видеть слова, называющие, о ком или о чём говорится в предложении и что говорится;
- составлять предложения из слов, предложения на заданную тему и уметь его записать;
- составлять небольшой текст (4–5 предложений) по картинке или на заданную тему с помощью учителя и записывать его [16].

Ученики должны сделать первый шаг в осознании себя носителями языка, почувствовать интерес к его изучению и осознать смысл этого изучения: родной язык необходимо изучать, чтобы лучше, успешнее им пользоваться при общении с другими людьми, чтобы понимать других и самому быть понятым.

Наше время – время свободы слова, как одного из неотъемлемых прав человека. Но это право требует умения пользоваться тем ценнейшим даром, которым наделен человек – даром слова. Вот уже несколько столетий показателем образованности человека является его языковая культура. И не последняя роль в общей языковой культуре принадлежит грамотности. В последнее время грамотность людей вызывает особую тревогу. Основной причиной допущения ошибок является отсутствие орфографической зоркости, т. е. способности быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Развитие орфографической зоркости зависит от уровня сформированности самоконтроля у учащихся.

ФГОС НОО перед учителем ставит конкретную задачу научить ученика осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила и правила постановки знаков препинания при записи собственных и предложенных текстов, овладеть умением проверять написанное.

Чтобы добиться результатов в формировании прочных навыков безошибочного письма, необходима постоянная работа. Прежде всего, надо учащихся научить слышать звуки, определять их количество в слогах, а затем в словах, различать гласные и согласные, ударные и безударные. Часто бывает так, что ученик знает правило, но допускает ошибки при письме, т.к. фонетически глух. Второй этап в этой работе – это выработка орфографической зоркости. Учитель должен научить ученика видеть и узнавать орфограммы. А этот навык формируется в деятельности и является результатом многократных действий. И третье, научить детей самоконтролю, т.е. ученик должен уметь сам контролировать себя во время проверки своей

работы. Итак, звуковой анализ, т.е. соотнесение звучащих единиц речи и графических единиц письма, орфографическая зоркость и самоконтроль - вот что необходимо для выработки безошибочного письма.

Проблема орфографической зоркости учащихся связана с особенностями сохранения материала в памяти и его воспроизведением, сложным составом орфографического навыка и длительностью его формирования. Именно поэтому без знания и учета индивидуальных особенностей младших школьников, организации продуктивной деятельности на уроке нельзя добиться решения основных задач, сформулированных в ФГОС НОО.

Совершенствование орфографической грамотности учащихся — одна из важных задач, стоящих перед учителями. В русском письме главным разделом, который определяет ведущий принцип орфографии, является передача буквами фонемного состава слов. Именно к этому разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах. Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно поставить несколько задач.

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

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

3. За счет широкого применения приема списывания обеспечивать запоминание орфографического облика слов разных тематических групп (виды транспорта, посуда и т. д.), т.е. развивать орфографическую память учеников[18].

Таким образом, мы выяснили, что особенностями обучения младших школьников выделять орфограммы слабых позиций является: правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи - рассматривается на всем протяжении начального обучения.

Младшего школьника необходимо учить выделять орфограммы, руководствуясь фонетическими характеристиками, за долго до того, как будет учить соответствующее правило.

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии. Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил.

2.Опытнo-экспериментальная работа по обучению младших школьников проверке орфограмм слабых позиций

2.1.Диагностика орфографической зоркости младших школьников

Диагностику орфографической зоркости младших школьников мы осуществляли в средней общеобразовательной школе №2 города Лесосибирска, во 2 «А» классе, выборка исследования составила 24 обучающихся младшего школьного возраста.

Профессор М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи.

1. Увидеть орфограмму в слове.
2. Определить вид: проверяемая или нет; если да, к какой теме относится, вспомнить правило.
3. Определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы.
4. Определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т. е. составить алгоритм задачи.
5. Решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму.
6. Написать слова в соответствии с решением задачи и сделать самопроверку[34,с.264].

В более обобщенном виде эти этапы представляются так: в орфографическом действии выделяют две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограмм) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом). Каждому хорошо известна ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, ученики достаточно успешно справляются с заданием «вставить пропущенные буквы», но допускают ошибки на то же правило в собственном тексте. Объяснить эту ситуацию не трудно: чтобы вставить букву, нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно написать слово в своем тексте, им нужно сначала поставить эту

задачу; т.е. найти орфограмму. Поэтому главная задача учителя – научить видеть орфограмму, научить думать при письме[36,с.210].

Мы диагностировали сформированность умений школьников находить орфограммы слабых позиций в следующих случаях:

1.Безударные гласные в корне слова:

- умение быстро и безошибочно определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные;

- умение быстро и безошибочно находить в слове корень;

- умение подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова, выбирать из их числа проверочные слова;

- умение пользоваться словарем

2. Звонкие и глухие согласные на конце слова:

- умение находить в слове корень, определять границы корня;

- умение быстро подбирать родственные слова или формы проверяемого слова, выбирать из них проверочное слово;

- умение на основе речевого слуха точно различать звонкий и парный ему глухой согласные;

- умение пользоваться словарем, другими справочными пособиями

3. Сочетания жи-ши, ча-ща:

- умение находить в слове сочетания;

- умение быстро вспоминать правило;

4. Смягчающий мягкий знак:

- умение находить мягкий согласный звук в конце слова.

5. Большая буква в именах собственных:

- умение определять имена собственные;

- умение писать имена собственные с большой буквы.

6. Раздельное написание предлогов, слитное – приставок:

- умение определить, что «предлог/приставка» не является началом корня;

- умение обнаружить смысловую и синтаксическую связь предлога с именем существительным или местоимением.

Мы выявляли умения школьников находить орфограммы слабых позиций в тексте, им был предложен текст проверочного диктанта «Лес зимой».

Красив зимний наряд леса. На лапах елей лежит снег. На ветках берез снежный пух. Весь в снегу стоит дуб. (21 слово)

Второклассникам были предложены следующие задания:

- 1) подбери проверочные слова к словам: наряд, снег, дуб, мороз.
- 2) найди ошибку, исправь, запиши верно: голупь, хлеб, горот, пруд, берек.
- 3) подчеркни в пословице слова, в которых на конце слышится глухой согласный, а пишется звонкий согласный.

«Снег на полях – хлеб в закромах».

Обработка данных, полученных в ходе проверочного диктанта, позволяет говорить о том, что все учащиеся допускают ошибки по шести типам орфограмм, рассматриваемых нами в процессе опытно-экспериментальной работы.

Анализ результатов исследования показал, что в умениях, необходимых для типа орфограммы «Безударные гласные в корне слова (проверяемые и непроверяемые)», учащихся второго класса не было обнаружено каких-либо отличительных качественных характеристик. Все учащиеся разделились на три группы: с низким, средним и высоким уровнем развития умений, необходимых для типа орфограммы «Безударные гласные в корне слова (проверяемые и непроверяемые)». Ученик должен владеть способом подбора однокоренных слов т.п.

Для быстрого и безошибочного применения правил необходимо еще одно условие: надо, чтобы дети владели приемами умственной работы. Если ученик смог «открыть» для себя прием умственной работы, который соответствует правилу или же группе правил, он сможет применять это

правило успешно. Концепция интериоризации (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин) раскрывает процесс усвоения понятий и применения их при решении учебных задач. Умственные действия формируются на основе внешних предметных действий, затем отрабатываются в плане речи и, проходя ряд последовательных сокращений и обобщений, превращаются во внутренние действия.

Ключевым моментом при этом является принцип моделирования внутренних отношений изучаемых явлений. Учебные модели необходимы для того, чтобы придать выделенным общим свойствам материализованную форму, облегчающую дальнейшее преобразование изучаемого объекта.

А.К Маркова выделяет два вида внешних опор – материализацию структуры изучаемого объекта и материализацию структуры деятельности, утверждая, что на первых этапах усвоения оказывается необходимой развернутая внешняя запись свойств объекта, а затем, по мере свертывания, важным моментом деятельности является запись последовательности и характера составляющих ее действия. Термины «внешние опоры», «графическая и буквенная запись», «учебные модели», «условно – символические изображения» употребляются для обозначения средств материализации.

Гуманитарное образование имеет целью вооружение учащихся орфографическими умениями и навыками. Именно школьный предмет «Русский язык» предоставляет благоприятные возможности для формирования орфографических умений и навыков. Русский язык создает необходимые условия для формирования орфографических умений младших школьников. Программа по русскому языку нацеливает учебный процесс на формирование ведущих умений, поскольку такие умения облегчают обучение, создают прочную основу для успешного освоения учащимися программного материала за счет интеграции знаний и соответствующих способов действия. На вопрос, сколько умений можно сформировать за определенный отрезок учебного времени, может ответить только практика с

учетом ее конкретных условий: подготовки учащихся, наполняемости класса, квалификации учителя, избранной языковой теории, характера упражнений, качества текстов.

Орфографические умения, необходимые для типа орфограмм «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу» у большинства обучающихся второго класса находится на среднем и низком уровне развития, и что необходимо вести систематическую и целенаправленную работу по развитию у младших школьников орфографических умений данного типа орфограммы.

Полученные результаты явились для нас показателем того, что орфографические умения, необходимые для типа орфограммы «Смягчающий мягкий знак» у большинства данных испытуемых находится на среднем и низком уровне развития. Следовательно, базовое орфографическое умение обнаруживать орфограммы у второклассников недостаточно развито.

Также результаты исследований орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Большая буква в именах собственных» испытуемых на этапе диагностики свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Большая буква в именах собственных»

Умение определить, что «предлог/приставка» не является началом корня, умение обнаружить смысловую и синтаксическую связь предлога с именем существительным или местоимением у большинства школьников экспериментального и контрольного классов находится на низком и среднем уровне.

Таким образом, диагностические данные свидетельствуют о необходимости проведения систематической и целенаправленной работы по развитию у младших школьников орфографических умений определять орфограммы слабых позиций.

В целом анализ результатов диагностики позволил сделать следующий вывод: орфографические умения шести типов орфограмм у второклассников

находятся в основном на среднем и низком уровне. Высоких показателей очень мало (4 школьника).

2.2. Методические рекомендации по обучению младших школьников проверке орфограмм слабых позиций

Обучение орфографии в период обучения грамоте носит по преимуществу пропедевтический характер: учащиеся практическим путём приобретают необходимые сведения: о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твёрдых/мягких, звонких/глухих). Особенность орфографической пропедевтики на уроках письма состоит в том, что «пропедевтика должна заключаться не в том, чтобы сообщить какие-то упрощённые, неточные правила, а в том, чтобы систематически и организованно вводить те или иные написания в практику письменной речи учеников, не перегружая в то же время детей заучиванием каких-либо правил и других сведений».

Для обеспечения эффективности осуществления орфографической пропедевтики при самых разных подходах к обучению письму в период обучения грамоте выделяются следующие методические приемы:

- реализация общих направлений пропедевтической работы (наблюдение за расхождением в произношении и написании слов; усвоение опорных слов; определение сильных и слабых позиций фонем; усвоение опознавательных признаков орфограмм; осознание простейших приемов решения орфографических задач);

- упорядочение различных приемов работы (орфографическое и орфоэпическое чтение; списывание «с окошками»; подбор проверочных слов путем словоизменения и сопоставления с проговариванием; подчеркивание (выделение) орфограмм; письмо однокоренных слов и т.д.) и приводить их в единую систему.

Таким образом, при изучении раздела «Орфограммы» можно мы рекомендуем ставить такие задачи:

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

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

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

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость – это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, в какой позиции он стоит[4,151].

Буква – фонема – звук. Что их объединяет? Привычная формула: буква означает звук. Все здесь на первый взгляд кажется верным. Но на самом деле это не так. На самом деле буква в русском языке обозначает вовсе не звук, а фонему. Таков закон русской орфографии. Это не модное изобретение ученых, а закономерность русского языка.

Буква означает фонему. Только так. Если бы буква в русском языке обозначала звук, мы бы писали «дуп», и «сава». Случаи типа «дом» и «сон» лишь свидетельствуют о счастливом совпадении фонемы и звука. Фонема живет в определенной позиции и в определенной морфеме. И то, и другое нельзя обойти при освоении орфографии в начальных классах. Обычно младший школьник думает, что проверять надо только тогда, когда звук и буква на конце слова расходятся, например, слово « лев» проверять надо, а

слово «жираф» нет, потому что второе пишется так, как слышится. «Ушная работа» вместо работы головой. Русская орфография не фонетическая, а фонематическая. Проверка нужна в обоих случаях.

Слабые позиции фонем являются источником орфографических ошибок учеников. Поэтому ребенок должен видеть слабую позицию – ведь именно здесь требуется проверка. В сильной позиции проверять нечего – фонемы там прекрасно различаются, не смешиваются.

Слово «позиция» помогает избежать многих описательных, длинных определений. Таких как: «ошибкоопасное место» или «место, где можно допустить ошибку».

Важно научить ребенка видеть - какие правила орфографии взаимодействуют с корнем, какие с приставкой или суффиксом, а какие с окончанием. Такие приемы позволяют объединить многие, на первый взгляд, разнородные правила. Но еще важнее объединить правила по общности их принципиальной сущности – по принадлежности к основному фонематическому принципу орфографии. Это обозначает не теоретическое объединение правил, а осознание обучающимися общей для всех правил операции проверки: от буквы - загадки к букве – отгадке.

Для того чтобы второклассник мог сам находить и в последующем применять правила, мы рекомендуем составить памятку, которая на длительное время становится руководством для нахождения основной массы орфограмм.

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

Изучив все способы проверки, учащиеся легко ориентируются в нахождении проверочных слов. Особое внимание уделяют значению слова.

От значения слова — к правильной букве. Если формировать у детей привычку задумываться над каждым словом, над его значением, то это повышает их грамотность. Пример:

храбрец — от слова храбрый,
кофейник — от слова кофе,
писатель — от слова пишет
(а пт_нец - от слова птенчик или птица?).

Задания с ловушками:

п_ляны - пыль,
т_щить (сумки) - тощий,
сл_зает с дерева — слезы,
обл_зать ложку — лез.

Надо понять, что смысл русского языка как учебного предмета вовсе не в том, чтобы зазубрить правила. Оказывается, здесь «есть над чем думать», «есть что понимать». А орфография - это строгая наука, а не случайный подбор скучных правил. Чем яснее становятся закономерности русской орфографии, тем выше собственная орфографическая зоркость.

Традиционная методика разработана в русле морфологического направления, которое ориентировано непосредственно на письмо, на определение буквенного состава слов. Анализ имеет целью выявление способов письменного обозначения фонем в разных фонетических условиях: для гласных ударных – безударных, согласных перед гласными и в других позициях. В центре внимания явление самого письма, закрепляющего различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое (дом), посредством графики (мел), посредством орфографии (вода). Определение написания реализуется по схеме: орфограмма – морфема – буква

Одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что он позволяет воспроизвести в обучении последовательность действий, которые выполняет человек, впервые записывающий услышанное слово.

Поскольку письмо есть не что иное, как кодирование устной речи, пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме. Как утверждают представители Московской фонологической школы, звуки "как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незначимых единиц языка – фонем"[4,69].

Что же даёт обучение на фонемной основе для методики обучения орфографии? Прежде всего, фонематический принцип не просто позволяет установить связь между отдельными правилами правописания, но вскрывает их общую природу, их основания.

Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил.

Безударные гласные обозначаются той же буквой, что и под ударением в той же части слова: домашний – дом, на стуле – на столе, заботливый – счастливый.

«Сомнительные» согласные обозначаются теми же буквами, что и перед гласными (сонорными и В): друг – друга, просьба – просить.

Мягкость согласного перед мягким согласным обозначается в том случае, если она сохраняется и перед твёрдыми согласными или на конце слова: зонтик – зонт, бросьте – брось.

Все три правила по своей сути идентичны: они учат проверять фонемы её основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции.

Принципиально важно, что показать младшим школьникам в самом общем виде основной закон русского правописания можно ещё до того, как они учатся членить слова по составу и начнут изучать грамматику. Причём учащиеся для этого владеют той первоначальной суммой фонетических знаний и умений, с которых начинается обучение русскому языку по любой программе. А по мере того, как учащиеся будут знакомиться с морфемной структурой слова и системой его грамматических значений, общий принцип

будет конкретизироваться по отношению к морфеме: корню, приставке, окончанию и т.д.

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.

Мы рекомендуем каждый день упражняться в звуковом анализе, независимо от количества читающих детей в классе, ежедневно демонстрировать образец анализа звучащего слова, применять прием протяжного интонирования звука во всем слове: с-с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-р, сначала демонстрировать готовую модель для самоконтроля, приём трансформации (если я закрою первую букву, какое слово получится?), при звуковом анализе ребёнка не торопить, не делать за него. Все ученики в это время работают в паре со своими моделями, подбор слов к звуковым моделям, использовать задания ловушки (сколько звуков в слове «два»?; какое слово длиннее: час или минута?; я считаю, что все звуки в слове «вата» мягкие?

Также мы рекомендуем применять такие игровые приёмы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху.

«Найди опасное место».

Учитель произносит слова, а обучающимся необходимо хлопнуть в ладошки, как только услышат звук, которому при письме нельзя доверять. Но прежде они вспоминают, как его найти. Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то существует и «опасное место».

«Светофор».

Ученики должны показать красный сигнал светофора или зажечь красный огонёк, как только найдут «опасное место».

«Зажги маячок».

Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются «опасные места».

Орфографическое чтение.

Необходимо, начиная с начальной школы, развивать артикуляционную память на основе орфографического чтения. Автором разработана система тренировки орфографической зоркости.

Если ежедневно на каждом уроке отводить по 5-7 минут для орфографического чтения, это принесет хороший результат (задачи, правила, специально подобранные тексты, столбики слов, словосочетаний, в парах, по памятке, по упражнению и т.д.)

Мы рекомендуем использовать комментированное письмо с указанием орфограмм, письмо с проговариванием, проводить зрительный диктант.

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.

Мы рекомендуем проводить диктант «Проверяю себя».

Первое и главное достоинство диктанта «Проверяю себя» состоит в том, что дети начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, мы им даем 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.

Такой методический прием, как специально организованное списывание разработан группой ученых под руководством В.В. Репкина и П.С. Жедек. В классе алгоритм списывания составляется с детьми коллективно и размещается рядом с доской. Каждый ученик получает дополнительно карточку, на которой записан весь порядок действия при списывании.

Памятка.

1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.
2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.
3. Выдели орфограммы в списываемом тексте.
4. Прочитай предложение так, как оно написано.
5. Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.
6. Пиши, диктуя себе так, как проговорил последние два раза.
7. Проверь написанное:
 - а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;
 - б) подчеркни орфограммы в написанном;
 - в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.

Еще мы рекомендуем использовать такой методический прием, как диктант с постукиванием.

Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносит слово с орфограммой. Это постукивание заставляет ученика думать.

Формированию умения видеть орфограммы слабых позиций способствует прием «Секрет письма зеленой пастой», с помощью которого дети оформляют письменные работы в тетрадях: как только появляется

правило – начинает работать зеленая паста. Чем больше орфограмм изучается, тем чаще зеленый свет «зажигается» в тетрадях учеников.

Таким образом, мы сформулировали следующие методические рекомендации для обучения младших школьников видеть орфограммы слабых позиций:

1. Наблюдать за расхождением в произношении и написании слов;
2. Учить детей осознавать простейшие приемы решения орфографических задач;
3. Использовать различные методические приемы: орфографическое и орфоэпическое чтение; списывание «с окошками»; подбор проверочных слов путем словоизменения и сопоставления с проговариванием; выделение орфограмм; письмо однокоренных слов и приводить их в единую систему;
4. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма;
5. Мы рекомендуем составить памятку, которая будет являться для школьника руководством для нахождения орфограмм слабых позиций;
6. Мы рекомендуем каждый день упражняться в звуковом анализе, независимо от количества читающих детей в классе, ежедневно демонстрировать образец анализа звучащего слова, применять прием протяжного интонирования звука во всем слове: с-с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-р, сначала демонстрировать готовую модель для самоконтроля, приём трансформации (если я закрою первую букву, какое слово получится?), при звуковом анализе ребёнка не торопиться, не делать ничего за него;
7. Также мы рекомендуем применять такие игровые приёмы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху.

Заключение

В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам.

Мы охарактеризовали лингвистические основы орфографии и пришли к выводу, что ориентация на фонематический принцип коренным образом перестраивает содержание обучения правописанию. На начальную школу в этом случае возлагаются ответственнейшие задачи. Во-первых, обеспечить формирование подлинной орфографической зоркости, вооружить учащихся знанием признаков, по которым можно находить большую часть орфограмм, независимо от того, знают ли они соответствующее правило. Во-вторых, подвести учащихся к осознанию общей природы орфографических правил и единого порядка действий по правилу нахождения сильной позиции звука (фонемы) в данной части слова. Именно на начальном этапе эти базовые орфографические умения должны быть сформированы на таком уровне, чтобы впоследствии их можно было развивать, а не перестраивать.

Мы проанализировали нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс в начальной школе и считаем, что ФГОС НОО перед учителем начальных классов ставит конкретную задачу - научить ученика осознавать безошибочное письмо как одно из проявлений собственного уровня культуры, применять орфографические правила и видеть орфограммы слабых позиций, овладеть умением проверять написанное.

Мы выявили особенности развития орфографической зоркости младших школьников и пришли к выводу, что мы выяснили, что особенностями обучения младших школьников выделять орфограммы слабых позиций является: правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи - рассматривается на всем протяжении начального обучения.

Младшего школьника необходимо учить выделять орфограммы, руководствуясь фонетическими характеристиками, за долго до того, как будет учить соответствующее правило.

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии. Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил.

Мы провели диагностику умений выделять орфограммы слабых позиций в МБОУ «Лесосибирская средняя общеобразовательная школа №2» во втором классе, количество диагностируемых составило 24 обучающихся.

В ходе работы мы выяснили, что способность выделять орфограммы слабых позиций – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи - рассматривается на всем протяжении начального обучения.

В настоящее время происходит обновление системы обучения орфографии. Выдвижение в качестве ведущего принципа русской орфографии фонематического, а не морфологического, как было принято, в значительной мере должно изменить всю систему обучения орфографии. Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил.

Диагностические данные свидетельствуют о необходимости проведения систематической и целенаправленной работы по развитию у

младших школьников орфографических умений определять орфограммы слабых позиций.

В целом анализ результатов диагностики позволил сделать следующий вывод: орфографические умения шести типов орфограмм у второклассников находятся в основном на среднем и низком уровне: из 24 обучающихся высокий уровень продемонстрировали 4 школьника, средний: 12, низкий - 8 младших школьников.

На основе диагностических данных и наблюдений за обучающимися в ходе педагогической практики мы сформулировали следующие методические рекомендации для обучения младших школьников видеть орфограммы слабых позиций:

1. Наблюдать за расхождением в произношении и написании слов;
2. Учить детей осознавать простейшие приемы решения орфографических задач;
3. Использовать различные методические приемы: орфографическое и орфоэпическое чтение; списывание «с окошками»; подбор проверочных слов путем словоизменения и сопоставления с проговариванием; выделение орфограмм; письмо однокоренных слов и приводить их в единую систему;
4. Познакомить детей с понятием «орфограмма» и помочь им глубже осознать сущность орфографических трудностей русского письма;
5. Мы рекомендуем составить памятку, которая будет являться для школьника руководством для нахождения орфограмм слабых позиций;
6. Мы рекомендуем каждый день упражняться в звуковом анализе, независимо от количества читающих детей в классе, ежедневно демонстрировать образец анализа звучащего слова, применять прием протяжного интонирования звука во всем слове: с-с-с-с-ыр; сы-ы-ы-ы-р, сначала демонстрировать готовую модель для самоконтроля, приём трансформации (если я закрою первую букву, какое слово получится?), при звуковом анализе ребёнка не торопиться, не делать ничего за него;

7. Также мы рекомендуем применять такие игровые приёмы: «Найди одинаковый звук», «Определи место звука в слове», «Найди предметы с заданным звуком», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху.

Таким образом, задачи исследования нами решены, цель достигнута.

Список использованных источников:

1. Арямова, О.С. Обучение решению орфографических задач/О.С. Арямова // Начальная школа. –2010.- №4 - С. 17
- 2.Арямова, О. С. «Этимологический словарик» слов с непроверяемыми написанием / О.С. Арямова, Мали Л. Д. // Начальная школа. – 2012. - №2. – С. 19-26.
- 3.Агазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя / Н.Н. Агазина. – Москва, 2007.- 187 с.
- 4.Бакурина, Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне /Т.Н. Бакурина // Начальная школа. –2012. - №2 -С. 56
5. Бондаренко, А.А. Парные звонкие и глухие согласные / А.А. Богдаренко // Начальная школа. –2006.- №9- С.78
- 6.Буркова, Т.В. К.Д. Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию/Т.В. Буркова // Начальная школа.- 2008.- №11- С.82
- 7.Гальперин, П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников/ П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. - 1983 - №5- С. 64
- 8.Граник, Г. Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма / А.Г.Граник.- Москва : Просвещение, 1989.- 240 с.
- 9.Ерадкина, В. В. Приемы обучения непроверяемым написаниям / В.В.Ерадкина // Начальная школа. – 2015. - №7 – С. 13-17.
- 10.Жедек, П. С. Списывание в обучении правописанию / П.С.Жедек, Е. И. Тимченко // Начальная школа. – 1989. - №8. – С. 23-28.
- 11.Иванова, М.В. Развитие орфографической зоркости у младших школьников / М.В.Иванова // Начальная школа плюс до и после, 2004.- № 3.- С.28-29.
- 12.Исаева, Ж.А. Методика обучения решению орфографических задач в начальной школе / Ж.А.Исаева. – Махачкала: ДИПКПК, 2007. - 60 с.
- 13.Копытова, Л.Н. Развитие умения видеть орфограммы / Л.Н.Копытова //Начальная школа. – 2014.-№3. –С.46-50.

14. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М.Р.Львов. – Москва, 1990.- 153 с.
15. Львов, М. Р. Работа учащихся над значением слова / М.Р.Львов // Начальная школа. – 1998. - №1. – С. 45-46.
16. Методика развития речи на уроках русского языка. / Под ред. Т. А. Ладыженской. – Москва, 1991- 240 с.
17. Разумовская, М. М. Оценка орфографической грамотности учащихся: консультация / М.М.Разумовская // Русский язык в школе. - 2003. - №1. - С.80-85.
18. Раицкая, Г. Л. Работа над словами с непроверяемой безударной гласной / Г.Л. Раицкая // Начальная школа. – 1996. - №1. – С. 28-30.
19. Реформатский, А.А. Введение в языкознание / А.А.Реформаторский, М.С. Соловейчик, П.С.Жедек. - М. - Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения.- Москва: Издательский центр «Академия», 2008.- 448с.
20. Рыжикова, Г. И. Использование игровых приемов при изучении слов с непроверяемыми написаниями / Г.И.Рыжикова // Начальная школа. – 2015. - №1. – С. 15-16.
21. Сергеева, Н. Л. Повторим слова с непроверяемым написанием / Н.Л.Сергеева // Начальная школа. – 1987. - №12. – С. 25-27.
22. Сейфулина, С.А. Развитие у детей умения ставить орфографические задачи / С.А.Сейфулина // Начальная школа. – 2004. - №3 – С. 40-42.
23. Тоцкий, П.С. Орфография без правил / П.С. Тоцкий . – Москва : Просвещение, 2011.- 89с.
24. Ушакова, Л.И. Орфографические правила и исключения / Л.И. Ушакова // Русский язык в школе. 2008. №4. – С. 15-21
25. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Сайт министерства образования и науки

РФ; [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 19.04.65)

26. Фролова, Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников / Л.А. Фролова // Начальная школа. 2001. №5. - С. 41-43.

27. Хованская, В. Занимательный словарь: Как разнообразить процесс запоминания трудных слов / В. Хованская // Начальная школа. 2000. №4. - С. 5-12.

27. Цейтлинг, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение – Москва: Просвещение, 1982 – С.187с.

28. Чигасова, С.В. Развитие орфографических навыков. // Начальная школа, №3. 2004.

29. Чистякова, Л.Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок/Л.Н.Чистякова//Начальная школа. –1997. №2 - С.82

30. Шаповалова, Н.С. Лингвометодические основы орфографической работы в начальной школе / Н.С.Шаповалова Москва : Просвещение, 2014.- 114с.

31. Шерементевский, В.П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности / В.П. Шерементевский // Начальная школа. – Москва, 2007. - №7 – С. 1-34.

32. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба / Санкт-Петербург, 1974. – С. 357

33. Юденко, Ю.Р. Изучение орфографических правил в начальных классах / Ю.Р. Юденко // Начальная школа. 2007. - №2. – С. 25-28

34. Ясова, А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками / А.Ясова // Начальная школа. –2001. №4 - С.42