

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

44.03.02. Психолого-педагогическое образование

44.03.02.03 Психология и педагогика начального образования
код и наименование направления подготовки, специальности

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
тема

Руководитель



подпись

Л.И. Автушко

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

И.А. Волкова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

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

44.03.02. Психолого-педагогическое образование

44.03.02.03 Психология и педагогика начального образования

код и наименование направления подготовки, специальности

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ

тема

Работа защищена «21» июня 2017 г. с оценкой «хорошо»

Председатель ГЭК

подпись

Н.Ф. Вычегжанина

инициалы, фамилия

Члены ГЭК

подпись

Л.И. Автушко

инициалы, фамилия

подпись

А.И. Пеленков

инициалы, фамилия

подпись

И.К. Коржаева

инициалы, фамилия

подпись

Е.Н. Сидорова

инициалы, фамилия

Руководитель

подпись

Л.И. Автушко

инициалы, фамилия

Выпускник

подпись

И.А. Волкова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2017

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «Использование лингвистической сказки в процессе формирования орфографических навыков у младших школьников» содержит 63 страниц текстового документа, 43 использованных источника, 11 таблиц, 6 рисунков, 31 приложение.

ОРФОГРАММА, ВИДЫ ОРФОГРАММ, ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ НАВЫКИ, ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СКАЗКА, МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ.

Актуальность исследования проблемы повышения уровня орфографических навыков младших школьников определяется положениями ФГОС НОО, который требует, чтобы у младших школьников как показатель общей культуры человека была сформирована правильная устная и письменная речь. Ребенок получает необходимые знания по русскому языку и учится использовать их в речевой практике именно в школе, поэтому очень важно вести преподавание на высоком теоретическом уровне.

Цель данной работы: доказать эффективность использования приёма «лингвистическая сказка» в процессе формирования орфографических навыков у младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования орфографических навыков на уроках русского языка у младших школьников.

Предмет: «лингвистическая сказка» как один из приёмов изучения орфографии на уроках русского языка у младших школьников.

В процессе работы над исследованием были использованы следующие методы: изучение теоретических источников, эксперимент, разработка фрагментов уроков, метод качественного и количественного анализа.

В выпускной квалификационной работе рассматриваются теоретические аспекты формирования орфографической грамотности у младших школьников, в экспериментальной части апробирован приём «лингвистическая сказка» на базе МБОУ СОШ №6 г. Лесосибирска

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленные разработки и упражнения могут быть использованы учителями и родителями для формирования орфографических навыков у младших школьников.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
1. Теоретические аспекты формирования орфографической грамотности у младших школьников	8
1.1 Лингвометодические основы формирования орфографических навыков у младших школьников	8
1.2 «Лингвистическая сказка» как приём формирования орфографических навыков у младших школьников	27
2. Экспериментальная работа по развитию орфографических навыков у младших школьников	40
2.1 Выявление актуального уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников 4 «б» МБОУ СОШ №6 г. Лесосибирска.	40
2.2 Использование лингвистической сказки в процессе формирования орфографических навыков у младших школьников	48
2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента	54
Заключение	59
Список использованных источников	60
Приложения к выпускной квалификационной работе.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Перемены, которые мы ежедневно наблюдаем в современном мире, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, с учетом государственных, социальных и личностных интересов и потребностей. В связи с этим создание новых, улучшение и приспособление к новым условиям уже существующих образовательных стандартов становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС НОО) нового поколения требует, чтобы у младших школьников, как показатель общей культуры человека, была сформирована правильная устная и письменная речь.

С внедрением новых стандартов повышаются требования не только к уровню сформированности орфографических навыков учащихся, но и к уровням развития мышления младших школьников, их самостоятельности и к воспитанию понимания значимости правильного использования русского языка как части культуры. Ребенок получает необходимые знания по русскому языку и учится использовать их в речевой практике именно в школе, поэтому очень важно вести преподавание на высоком теоретическом уровне.

Проблема формирования орфографических навыков давно является одной из самых острых и обсуждаемых в теории и в практике обучения орфографии. Ею занимались такие ученые-психологи, как Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, а также методисты М.Т. Баранов, М.Р. Львов, М.М. Разумовская и многие другие. Д.Н. Богоявленский занимался важнейшими исследованиями по психологии усвоения орфографии школьниками. Доктор психологических наук С.Ф. Жуйков посвятил вопросу формирования орфографических навыков ряд научных работ, в том числе «Формирование орфографических действий». Профессор П.Я. Гальперин также занимался изучением усвоения новых знаний у школьников и написал отдельную работу «Методы обучения и умственное развитие ребенка». Профессор, автор учебных пособий Г. Граник является

автором книги «Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков».

Методика обучения русскому языку, в том числе обучения, направленного на формирование грамотности учащихся, имеет большой арсенал приемов, однако, на практике навыки правописания школьников не отвечают в полной мере требованиям, предъявляемым государственными стандартами и программами.

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем рассмотреть лингвистическую сказку («Лингвистическая сказка – речевой жанр, представляющий “своеобразный “симбиоз” поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [23]) в качестве одного из средств, которое будет направлено на развитие орфографической грамотности у младших школьников и одновременно сможет их заинтересовать.

Цель выпускной квалификационной работы: доказать эффективность использования приёма «лингвистическая сказка» в процессе формирования орфографических навыков у младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования орфографических навыков на уроках русского языка у младших школьников.

Предмет: «лингвистическая сказка» как один из приёмов изучения орфографии на уроках русского языка у младших школьников.

Гипотеза исследования: использование приёма «лингвистическая сказка» на уроках русского языка в начальной школе может способствовать формированию орфографических навыков при условии, что лингвистическая сказка объясняет законы языка и не допускает употребления фактических ошибок.

Для достижения поставленной цели нужно было решить следующие задачи:

а) выявить лингвометодические основы формирования орфографического навыка у младших школьников;

- б) ознакомиться с приёмами формирования орфографического навыка у младших школьников;
- в) выявить реальный уровень сформированности орфографических навыков у младших школьников;
- г) использовать приём «лингвистическая сказка» с целью формирования орфографических навыков;
- д) выполнить количественный и качественный анализ результатов, полученных в процессе исследования.

В процессе работы над исследованием были использованы следующие методы исследования: изучение теоретических источников, эксперимент, разработка фрагментов уроков, метод качественного и количественного анализа.

Основные результаты исследования отражены в статье «Использование лингвистической сказки в процессе формирования орфографических навыков у младших школьников», опубликованной на сайте <https://infourok.ru/>, режим доступа - <https://infourok.ru/ispolzovanie-lingvisticheskoy-skazki-v-processe-formirovaniya-orfograficheskikh-navikov-u-mladshih-shkolnikov-1981624.html>.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные разработки и упражнения могут быть использованы учителями и родителями для формирования орфографических навыков у младших школьников.

База исследования: МБОУ СОШ № 6 г. Лесосибирска.

Структура и объем работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованных источников, приложений. Общий объем работы составляет 63 страницы.

Глава 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Лингвометодические основы формирования орфографических навыков у младших школьников

М.Р. Львов писал, что «орфография – это та совокупность правил и традиций, которой руководствуется каждый пишущий и которая обеспечивает единство написаний и точное понимание написанного» [27].

Орфография русского языка достаточно сложна. В своде "Правила русской орфографии и пунктуации" приведено свыше 420 правил, помимо того, правописание нескольких тысяч слов не подчиняется ни одному из них.

Русская орфография как теория начала создаваться в XVIII веке. Первыми учеными, выделившими орфографию русского языка как науку, были М.В. Ломоносов и В.К. Тредиаковский. Позже нормы русской орфографии получили отражение в работах А.А. Барсова, И.И. Давыдова, А.Х. Востокова, Я.К. Грота, Ф.И. Буслаева.

Огромный вклад в развитие истории русской орфографии внесли такие известные языковеды, как А.А. Шахматов, Ф.Ф. Фортунатов, А.И. Соболевский, А.И. Бодуэн де Куртенэ, Р.И. Аванесов, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба и многие другие.

В.Ф. Иванова дает развернутое определение орфографии: «Орфография - это:

- а) исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество;
- б) правила, обеспечивающие единообразное написание в тех случаях, где возможны варианты;
- в) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий);

г) часть науки о языке (в его письменной форме), которая изучает и устанавливает единообразное написание (а иногда и официально разрешающая их вариантность)» [19].

Орфография занимается вопросами написания любого слова, текста, когда перед пишущим стоит проблема выбора буквы для обозначения звука, которая соответствовала бы принятым правилам правописания.

Другими словами, орфография — это собрание правил написания слов.

Орфография русского языка подразделяется на пять больших групп, или разделов. Внутри этих групп правила объединяются по видам трудностей при написании:

1. передача буквами звукового состава слов;
2. правила слитного, отдельного написания слов или части слов и использование дефиса;
3. написание прописных и строчных букв;
4. перенос части слова с одной строки на другую;
5. правила сокращения слов.

Гораздо труднее найти и выделить определенные принципы и закономерности внутри каждого раздела орфографии. Эти принципы должны отражать все многообразие орфографических правил и учитывать то, что русский язык находится в постоянном движении и развитии.

У российских лингвистов пока не существует единой точки зрения о названиях и количестве основных принципов русской орфографии. Так, А.М. Гвоздев, В.В. Иванов, В.Ф. Иванова, Л.Р. Зингер выделяют фонетический (фонематический), морфологический и традиционный (исторический) принципы. Профессор Ю.С. Маслов настаивает том, что этих принципов недостаточно, и выделяет еще на два: дифференцированный и символично-морфологический (грамматический).

К началу XX века в отечественной науке сложилось два направления о главном принципе орфографии и об учении о фонеме: Ленинградское (Л.В. Щерба, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, А.Н. Гвоздев, Ю.С. Маслов, Л.Л.

Буланин, В.Ф. Иванова), иМосковское (Р.И. Аванесов, М.М. Покровский, П.С. Кузнецов, А.А. Реформатский, Л.Ю. Максимов, М.В. Панов).

Представители обоих направлений считают, что минимальной звуковой единицей любого языка, в том числе русского, считается фонема. Их мнения не совпадают в том, какой принцип орфографии считать ведущим.

Д.Н. Богоявленский дал четкое определение орфографическим принципам языка. «Орфографические принципы – это руководящие идеи выбора букв носителем языка там, где звук (фонема) может быть обозначен вариативно» [6].

Ниже мы приводим принципы орфографии, которые выделила и обосновала профессор, автор учебных пособий для средней школы М.М. Разумовская.

М.М. Разумовская дала следующее понятие принципаморфографии.«Это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. Каждый принцип орфографии объединяет свою группу орфографических правил, являющихся приложением этого принципа к конкретным языковым фактам» [29].

Принципы правописания можно разделить на следующие:

- а) морфологический;
- б) фонетический;
- в) традиционный;
- г) дифференцирующий;
- д) фонематический.

Морфологический принцип базируется на одинаковом написании (независимо от их произношения) морфем значащих частей слова. Например, написание корня сохраняется в однокоренных словах. Тогда как звучание этого корня в разных словах может отличаться. Соблюдается то же единство написания одной и той же приставки (с небольшими исключениями), одной и той же флексии, одного и того же суффикса. Регулярная работа с подбором родственных (проверочных) слов на основе морфологического

принцип помогает младшим школьникам развивать понимание состава слова, словообразования, способствует обогащению словаря.

Фонетический принцип орфографии занимается словами, в которых буквенный состав максимально приближается к звуковому. В таких словах буквенный состав совпадает с их фонетическим составом (кот, стол). Фонетическим принципом обосновано правописание приставок с глухими и звонкими согласными. Также к фонетическим также относятся правила написания корней некоторых слов, например: зар-я – зор-и.

Исторический принцип орфографии русского языка выявляет случаи сохранения традиционного написания слов, когда буквенный состав соответствует не современному их произношению, а устаревшему. Например, правило русского языка о написании буквы «И» в буквосочетаниях –жи-, -ши- отражает старославянское произношение, когда шипящие согласные звуки [ж'] и [ш'] были мягкими.

Написание приставок раз-, рас-: расписание, развалить, рассказать - вместо старорусских роз-, рос-(розвальни, роспись) также объясняется влиянием древнерусского языка.

Дифференцирующий принцип занимается словами, в которых одинаково звучащие слова пишутся по-разному. При помощи данного принципа различаются разные лексемы: “компания” и “кампания”; “туш” и “тушь”. Дифференцирующий принцип влияет также на использование прописной и строчной букв и отдельные случаи слитных и отдельных написаний.

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»[4].

В сильных позициях, когда звуки обозначаются каждой своей буквой, пишущий не решает орфографических задач. Исключение составляет

обозначение гласных после шипящих и «Ц», что имеет свое фонологическое, морфологическое и историческое обоснование.

Основа общей грамотности закладывается еще в начальной школе, когда дети впервые начинают знакомиться с буквами как с письменным эквивалентом звуков и начинают слова записывать. В этом заключается определенная специфика, которая, согласно М.Р. Львову, определяется не только возрастом детей, но и полным отсутствием у них теоретических знаний по русскому языку [26].

Российская начальная школа собрала богатый опыт обучения правописанию, который нашел отражение в работах педагогов К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова и многих других, а также в исследованиях советских методистов и психологов – М.В. Ушакова, Н.С. Рождественского, Д.Н. Богоявленского [5, 6, 31,39].

Проблемы улучшения грамотности в школе решаются многими методами и программами, которые базируются на разных, иногда противоположных мнениях и научных выводах. В XXвеке двумя основными противоположными системами в российской педагогике были так называемые грамматическое и антиграмматическое направления, которые различались в методике обучения правописанию. После долгого времени дискуссий безоговорочно было признано положение, согласно которому наилучшие условия для формирования орфографических навыков создаются, если они складываются как осознанное действие с самого начала обучения. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленскому, С.Ф. Жуйкову, а также известным ученым-методистам А.М. Пешковскому, А.Н. Гвоздеву и Н.С. Рождественскому.

«Сознательное письмо – это письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены лексические, фонетические и другие особенности слова. Было доказано, что успешность обучения правописанию зависит от того, насколько современно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой структуры» [2].

Еще в XIX в. К.Д. Ушинским была разработана теория орфографических навыков, в которой он подчеркивал, что сознательное и автоматическое письмо противоположны и не взаимоисключают друг друга, а просто являются разными стадиями развития навыка. К.Д. Ушинский допускал возможность обучения орфографии и при помощи механического заучивания, как это чаще всего делали писари для запоминания правил правописания. Необходимо добавить, что сам К.Д. Ушинский был принципиально против такого метода овладения правописанием [8].

К.Д. Ушинский предлагал и использовал систему развития орфографических навыков, которая состоит из следующих занятий:

- а) сначала ученики знакомятся с грамматическим материалом, составляющим базу навыков;
- б) после этого ученикам дается орфографическое правило;
- в) затем проводится система упражнений на данное правило.

К.Д. Ушинский писал, что систематичность упражнений «есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности - главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают плохие результаты» [39].

Также он особо выделял, что «каждое последующее упражнение должно вытекать из предыдущего» [8].

Любая система упражнений должна быть составлена в порядке последовательного усложнения заданий. Одновременно с усложнением дидактического материала педагогу необходимо увеличивать и долю самостоятельности учащихся.

К.Д. Ушинский: «Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущим, опираться на них и делать шаг вперед. Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем больше развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения» [39].

В результате длительных систематических упражнений с постепенным усложнением навык становится автоматизированным. Автоматизированные навыки - это бессознательное действие, которое появляется в результате систематических осознанных действий, руководимых определенным правилом.

Применение навыков, доведенных до автоматизма, совершенно не означает, что при определенных условиях невозможно было бы снова сделать их сознательными. Такое положение является справедливым для многих психологических процессов. Оно работает и для орфографических навыков. Нужно добавить, что для автоматизации орфографических навыков необходимо время, как и для большинства навыков, появляющихся в рамках долговременного учебного процесса. Время автоматизации напрямую зависит от сложности орфограммы и возраста учащегося.

Для создания успешной методики по выработке автоматизированных орфографических навыков прежде всего необходимо четко понимать само определение навыка.

Занимаясь вопросом формирования у школьников орфографических навыков, педагогу прежде всего важно учитывать психологическую природу данных навыков. В психологии существуют два типа навыков:

а) физические навыки, формирующиеся в результате многократных повторений, например, бег, прыжки, навык письма и т.д.;

б) умственные навыки, для формирования которых необходимо задействовать более или менее сложные умственные занятия. Такие навыки и представляют собой «автоматизированные компоненты действия человека», например, орфографические навыки.

Особенности становления и развития навыков правописания у школьников как психологические объекты изложены в книге Д.Н. Богоявленского «Психология усвоения орфографии». Автор разделяет позицию тех, кто рассматривает навыки «как автоматизированные компоненты сознательной деятельности, вырабатываемые в процессе её выполнения» [6].

В исследованиях Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова и других психологов раскрыт процесс автоматизации сознательных действий при выработке орфографических навыков. Автоматизация сознательных действий, как отмечает Д.Н. Богоявленский, включает: «во-первых, постепенное уменьшение роли осознания своих действий, во-вторых, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, объединение и обобщение частных действий в более крупные по своему масштабу действия и в связи с этим расширение границ переноса, в-четвертых, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор наиболее рациональных способов решения орфографических задач и, в конце концов, автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т. е. без всяких рассуждений» [6].

Д.Н. Богоявленский, Е.В. Гурьянов, Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Граник и др. рассматривали процесс формирования орфографических навыков как образование временных связей. Например, при формировании навыков правописания морфем слова эта цепь ассоциаций имеет в своем составе несколько звеньев:

- слуховое восприятие слова или предложения;
- осмысливание смыслового и грамматических значений, морфемного состава слова;
- зрительное представление в процессе письма.

Орфографические навыки – это специфические навыки, которые появляются и развиваются в процессе долгих упражнений. В их основе лежат более простые умения и навыки, такие, например, как навык письма (изображение букв в виде написания), слуховой навык и умение анализировать слово фонетически, умение находить морфемы слов и выделять из слова орфограмму, которую нужно проверить и подобрать к ней нужное правило.

Таким образом, навыки формируются на базе умений. Умения в свою очередь связаны с усвоением знаний и их применением на письме [1].

Как говорилось выше, именно в школе закладываются основные орфографические навыки. К ним относятся:

- умение находить орфограммы в словах;
- умение правильно писать слова согласно изученным правилам, знание наизусть слов с непроверяемыми орфограммами;
- обоснование орфограмм;
- умение находить и исправлять орфографические ошибки.

Для успешного формирования орфографических навыков необходимы определенные условия. Среди них могут быть названы:

- научная методическая база преподавания высокого уровня;
- формирование орфографических навыков и одновременно развитие речи;
- знание орфографических правил (схемы орфографического разбора);
- знание и понимание схем использования этих правил и умение их использовать;
- упражнения, вырабатывающие навыки применения орфографических правил.

Очень важно здесь заметить, что под упражнениями должно подразумеваться не механическое повторение одного и того же действия или приема (такое повторение, как показывает многовековой опыт, не приводит к развитию навыков, особенно умственных), а регулярная и, самое важное, целенаправленная работа над одной задачей, когда первоначальное действие совершенствуется, усложняется, рассматривается под разными углами и, как результат, качественно изменяется [9].

Поэтому мы хотели бы здесь еще раз подчеркнуть огромное значение качественного уровня методической и практической баз преподавания. Именно под тщательно разработанным руководством учителя учащиеся могут приобрести орфографические навыки высокого уровня. Стихийное,

неосмысленное повторение действий может привести не к их улучшению, а к механической тренировке.

Педагогическое руководство упражнениями учащихся основано на поиске и применении определённых методик проведения занятий для преподавателей и научно обоснованных пособий для учащихся. Сразу после знакомства с новым правилом ученики еще мало владеют изучаемыми действиями, им приходится вспоминать соответствующее правило. После определенного количества упражнений, по мере улучшения действий необходимость в припоминании правила или способа отпадает. Постепенно действия становятся автоматическими и переходят в навык. Ученик уже не должен задумываться над правилом, он применяет его, переключаясь на качество выполнения действия. При этом контроль над автоматизированным действием никогда не должен прекращаться, учащиеся должны осознавать все свои действия и операции.

На этом уровне ученику во время диктанта не приходится вспоминать правила на каждую отдельную букву. Но если в диктанте встречаются слова с незнакомой орфограммой, он должен вспомнить и проанализировать определенные правила. То есть в процесс автоматического письма включаются процессы памяти, анализа и мышления.

Обучая ребенка читать, писать, играть на музыкальных инструментах, играть в футбол, педагог не просто показывает ему образец того действия, которое со временем, после определенных упражнений, должно превратиться в автоматизируемое. Но учитель именно объясняет, как это действие можно воспроизвести, указывает на ошибки, которые совершил ученик и разбирает причины этих ошибок, а также находит средства побудить ребенка к новой попытке. Педагог оценивает действие ученика и обосновывает свои выводы, а ученик воспринимает и понимает схему и важность производимого им действия. То есть, педагог и учащийся общаются вербально, и, следовательно, речь и возможности социального взаимодействия людей, человеческого общения приобретают огромную важность в процессе формирования навыков у

учащихся. Осознание учеником цели автоматических действий и навыков, его собственное желание овладеть определенными навыками, готовность к регулярным упражнениям имеют большое значение в выработке этих навыков [6].

В ходе учебного процесса педагог должен контролировать уровень понимания учащимися действий, которые они выполняют. Показателями успешного формирования навыка являются:

- увеличивающаяся быстрота выполнения действий;
- повышение их согласованности и качества;
- уменьшение нервного напряжения у учащегося.

Орфография русского языка очень сложна. В своде "Правила русской орфографии и пунктуации" свыше 420 правил, кроме того, правописание нескольких тысяч слов не подчиняется ни одному из них.

Реальная грамотность населения и культура речи в обществе в решающей степени зависят от того, как поставлено обучение русскому языку в общеобразовательных учреждениях всех типов и видов, начиная с начальной школы.

Выше уже говорилось о важности использования педагогом научных методов и методик, которые помогают формированию орфографических навыков и, как результат, грамотному письму. Педагогами прошлого были выделены несколько факторов и условий, способствующих улучшению уровня грамотности письма. Современная педагогика признает роль этих условий.

К ним относятся зрительный, слуховой, рукодвигательный и артикулярный.

- Зрительный фактор работает в случаях, когда нужно запоминать непроверяемые слова. Таких слов в русском языке более чем достаточно. Психологи доказали, что ребенок может зрительно запомнить неправильный вариант слова, записав его всего один раз. Для получения правильного результата приходится менять зрительный образ, неоднократно переписывая данное слово.

- Слуховой фактор. В процессе записывания речи человек отталкивается от того, что он слышит. Поэтому педагог должен воспитывать у младших школьников так называемый фонематический слух, который позволяет слушать и слышать непосредственно то, что произносится.

- Рукодвигательный фактор. Доказано, что орфографически навыки достигаются только при помощи упражнений в письме, то есть при ритмичном движении пишущей руки. При движении рука «запоминает» слово и после пишет его уже автоматически. Именно поэтому учащиеся должны выполнять как можно больше письменных заданий на уроках русского языка и дома.

- Артикулярный фактор, или орфографическое проговаривание слова. Чтение вслух, проговаривание слов, особенно трудных орфографически, помогает запомнить правильную версию слова, что, в свою очередь, улучшает и письменную грамотность. Особенно рекомендуется данный способ при работе с наиболее трудными словами.

Для успешного формирования орфографических навыков необходимо задействовать все вышеперечисленные факторы.

Одним из самых необходимых условий для успешного развития орфографических навыков является способность выделить орфограммы.

В современной методике русского языка орфограмма считается основной орфографической единицей.

Общее определение орфограммы- это написание, которое не устанавливается на слух.

На данный момент существует несколько разных терминов орфограммы. Все они используют приблизительно одинаковые определения, которые можно разделить по следующим признакам:

- написание, которое нуждается в проверке (например, буква или буквосочетание, морфема, место разделения слова при переносе);

- существование более одного возможного варианта написания, из которых возможен только один правильный.

Орфограммы русского языка делятся на следующие группы:

- 1) орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами (на местах слабых звуковых позиций и иногда на местах в сильных позициях);
- 2) орфограммы, не связанные с обозначением звукового состава морфем (прописные и строчные буквы, слитно-раздельные написания, переносы, сокращения слов).

Ряд орфограмм может привести к ошибке, поскольку не определяется на слух безвариативно, но на деле никогда к ней не приводит («идёт» – «идёд»). Такие орфограммы считаются теоретическими. Все остальные орфограммы относятся к практическим.

Выявив орфограмму в слове, любой человек начинает выполнять орфографическое действие, результатом которого должно стать правильное написание слова, словосочетания или предложения. Орфографическое действие – это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове.

Отечественные психологи и лингвисты, описывая схему орфографического действия, выделяют в ней несколько звеньев. Например, психолог П.С. Жедек выделяет такие ступени:

- а) постановка орфографической задачи (выделение орфограммы);
- б) решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [15].

Считаем необходимым подчеркнуть, что орфографическое действие начинается, когда у пишущего появляется осознание орфограммы и цель выполнения действия четко осознана. Любое орфографическое действие, проще говоря, проверка орфограммы, должно осуществляться внутри определенного пространства, так называемого орфографического поля. Позволим себе привести несколько пояснительных примеров:

- минимальным орфографическим полем для проверки слова «жизнь» будет буквосочетание «жи-», которое используется согласно традиционному написанию;

- при проверке безударного гласного в корне слова «окно» минимальным пространством орфографического поля будет корень –окн- в этом слове и в проверочном «Окна»;

- проверяя безударный гласный в личном окончании глагола «светит» в предложении «Ярко светит солнце», необходимым орфографическим полем пишущий будет использовать словосочетание «солнце светит», поскольку оно позволит определить лицо и число глагола и, опираясь на спряжение, установить окончание.

Одной из основных задач преподавателя русского языка является обучение учащихся распознавать отличительные признаки орфограмм и уметь находить орфограммы по этим признакам.

Таковыми общими опознавательными признаками орфограмм считаются:

1. расхождение между произношением и написанием, то есть между звуком и буквой;
2. «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;
3. морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Обычно принято считать, что главный признак орфограммы - это несовпадение буквы и звука, написания и произношения. Но этот признак несовпадения буквы и звука легко заметить, когда ученики слышат и видят слово одновременно, например, при списывании. Но во время диктанта ученикам приходится самим переводить слышимый образ слова в видимый, и здесь младшие школьники не всегда могут выявить несовпадения звука и слова, другими словами им не всегда удается осознать наличие орфограммы в слове. Таким образом, первый признак орфограмм может действовать не во всех случаях.

Второй опознавательный признак орфограммы - это сами звуки и буквы (звукосочетания, место звуков в словах, буквосочетания), которые дают наибольшее число несовпадений, «опасные» звуки (буквы). Например,

сочетания сочетания жи-, ши-, -нч-, -нщ-, пары звонких и глухих согласных, буквы, обозначающие два звука.

Используя специально разработанные методы и методики, уже в период обучения грамоте преподаватели помогают учащимся запомнить подобные звуки (звукосочетания) и буквы (буквосочетания), которые представляют являются орфограммами и могут привести ребенка к ошибке.

Следующим опознавательным признаком орфограмм являются морфемы в словах и сочетания морфем. Встретив в слове такую морфему, подготовленный ученик осознанно ищет орфограмму, поскольку он уже знает, какие орфограммы могут встретиться в разных частях слова или на стыке морфем. Такой ученик, например, уже не будет сомневаться, как писать приставку под-, поскольку он уже знает, что приставок пад- и пот- в русском языке не существует.

Для работы с орфограммами внутри каждого опознавательного признака педагоги формируют у учащихся определенные алгоритмы орфографических действий.

Работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм - это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха.

Основным алгоритмом второй группы опознавательных признаков является работа над запоминанием и выработкой внимания в отношении орфограмм.

Работа над третьей группой опознавательных признаков орфограмм заключается в подготовке учащихся к использованию грамматической основы в проверке орфограмм.

Каждый тип орфограмм, кроме общих опознавательных признаков, имеет еще и частные признаки, которые принадлежат только одному типу, или группе сходных орфограмм.

Кроме описанных выше опознавательных признаков наиболее употребительных орфограмм могут быть выделены следующие:

- двойные согласные;
- сочетания –чк-, -чн-;
- перенос слова с одной строки на другую;
- проверка двух безударных гласных в одном корне;
- правописание гласных и согласных в предлогах и приставках;
- окончание имен прилагательных в винительном и творительном падежах женского рода;

- “не” с глаголами;
- правописание местоимений с предлогом;
- правописание глаголов в прошедшем времени.

Таким образом, для правильного выбора способа проверки орфограммы необходимо понимать:

- принцип, которому подчиняется данная орфограмма;
- орфографическое поле, необходимое для проверки;
- опознавательные признаки орфограммы и т.д.

М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник, решая орфографические задачи:

1. «увидеть орфограмму в слове;
2. определить ее вид;
3. определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы;
4. определить шаги, ступени решения и их последовательность, то есть составить алгоритмы решения;
5. решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму» [27].

Насколько хорошо развита в учащемся способность понимать и выполнять орфографические задачи, настолько высокими будут и результаты обучения орфографии.

Для достижения наилучшего результата младшего школьника необходимо научить:

1. ставить орфографические задачи, то есть находить орфограммы;
2. понимать тип орфограммы, то есть правильно выполнять алгоритм решения орфографической задачи;
3. осуществлять орфографический самоконтроль.

При выполнении орфографического действия могут возникать ошибки, причем на любой стадии процесса.

Умение ставить орфографические задачи, как и всякое другое орфографическое умение, может формироваться стихийно и целенаправленно. Решение тесно связано с языковым анализом и синтезом.

Одной из основных трудностей орфографической задачи в начальной школе является то, что младшему школьнику приходится самостоятельно находить в словах орфограммы и осознавать их как задачи, причем в ограниченный срок.

Выше мы уже указывали, этап обучения грамоте является очень ответственным для формирования развитых орфографических навыков. Именно в это время педагог создает базу для развития орфографической зоркости, показывая и объясняя, например, что звуки могут находиться в сильных и слабых позициях, что слова могут звучать и писаться по-разному. Важно подчеркнуть, что объясняя разницу между услышанным и написанным, лучше идти от звука к букве.

Правильно и вовремя сформированное понятие об орфограмме является одним из главных средств в воспитании орфографических навыков.

Именно выработка умения находить орфограммы и ставить орфографические задачи входит в первоначальный период обучения правописанию, имеющий свою специальную методику и свои типы орфографических упражнений.

Формирование навыков грамотного письма у младших школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил.

Определенный уровень использования грамматического, фонетического и словообразовательного материалов является основой для усвоения и применения орфографических правил.

Орфографическое правило – это предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющее способ проверки. Орфографические правила бывают различными, но все они унифицируют написание слов, объединенных, прежде всего, на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил [27, 28].

Таким образом, в орфографическом правиле должны присутствовать условия, в которых данное правило работает, и нормы применения.

Д.Н. Богоявленский дал следующее определение орфографическому правилу: «Основное значение правила – обобщать однородные орфограммы»[5].

Он выделил три группы правил:

1. одновариантные, когда существует лишь один определенный вариант написания для данной фонетической и грамматической ситуации;
2. двухвариантные, то есть правила, содержащие указания на правописание орфограммы, но дающие как минимум два варианта применения;
3. правила – рекомендации. Данные правила носят характер рекомендации некоего приема, который может помочь ученику правильно решить поставленную орфографическую задачу.

Применение орфографического правила подразумевает выполнение ряда мыслительных операций, ведущих к поиску правильного написания слова, при этом должна соблюдаться четкая последовательности действий.

Орфографическое правило должно активно использоваться в период формирования орфографических действий, то есть в начальной школе. По мере автоматизации навыков, орфографическое правило продолжает применяться в основном для контроля над написанием.

Таким образом, для формирования и развития орфографических навыков и, как результат, грамотного письма учащимся важно знать основные орфографические правила, относящиеся к фонетическим, лексическим и другим особенностям написания слов. В основном именно от педагога зависит, насколько успешно учащиеся овладевают навыками правописания, осознавая и понимая особенности слова как языковой единицы.

В практике работы учителей существует огромное количество методов и приёмов, способствующих формированию устойчивых орфографических навыков у учащихся. К ним относятся прямая передача учителем нового материала, побуждение к осознанию новых правил через беседу между учителем и учениками, разбор и анализ орфограмм, самостоятельная работа учащихся, списывание, сопоставление, дидактическая сказка).

Одним из эффективных приёмов является использование лингвистических сказок на уроках русского языка в начальной школе.

1.2 «Лингвистическая сказка» как приём формирования орфографических навыков у младших школьников

Период обучения в начальной школе приходится на особенно важный возраст, на время начала становления ребенка как личности. В этот период ребенок особенно восприимчив ко всему новому. Именно это время является самым значимым для формирования орфографических навыков. Ученики младших классов должны научиться выявлять орфограммы, определять их опознавательные признаки и применять единственно правильное орфографическое правило. Однако большой объем новых знаний, особенно теоретических, в виде орфографических правил, приводит к трудностям восприятия, а чаще запоминания, усвоения и успешного использования новой информации.

На сегодняшний день существует большое количество различных методов и приемов, используемых учителями для успешного запоминания и овладения орфографическими навыками их учениками. Одним из наиболее эффективных приемов является незаметное преподнесение учебного материала, который может показаться ребенку слишком трудным или просто скучным. Для этого учителя вовлекают школьников в игровую сферу, используют сказки.

Дидактическая (обучающая) сказка – это вид сказки, направленный на развитие образного представления и передачу ученику учебного материала.

Эффективность приёма дидактической сказки объясняется максимальной приближенностью его к игре, что, несомненно, находит эмоциональный отклик у детей, помогает легче усвоить теоретический материал, запомнить новые термины, которые младшим школьникам было бы трудно и неинтересно воспринимать в «сухом» научном виде. И самое важное, дидактическая сказка помогает детям исподволь оказаться увлеченными учебой.

Используя прием дидактической сказки, учитель стимулирует развитие познавательной активности учеников, заставляет их мыслить, повышает творческие способности. Кроме того, дети начинают работать на уроках вместе,

что, несомненно, улучшает в свою очередь микроклимат в классе. Прием использования сказки на уроках эффективен и в воспитательных целях, поскольку ученики через примеры поведения сказочных героев выстраивают и свои этические и эстетические идеалы, учатся сопереживать и понимать окружающий мир.

Воспитательный потенциал дидактической сказки подчеркивался и использовался такими известными педагогами, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.А. Сухомлинский [35], которые посвятили этому приему и научные работы и сами писали сказки, которые до сих пор активно используются на занятиях в начальной школе и в дошкольных учреждениях. В XX многие советские педагоги и психологи занимались изучением эффектов использования дидактической сказки. В их число входят А.В. Запорожец, Л.Д. Короткова, Л.Б. Фесюкова.

Наиболее эффективно можно использовать дидактическую сказку на уроках в начальной школе и на учебных занятиях в дошкольных учреждениях. Но, как показывает практика, и в средних классах ее использование помогает прийти к высоким результатам обучения.

Дидактическая сказка и, как одна из их форм, лингвистическая сказка используются для приобщения учеников к изучению русского языка, и, как следствие, для их творческого развития в целом.

В последние десятилетия интерес к изучению русского языка, в особенности его теоретической части, снижается. В результате заметно падает и уровень грамотности и владения речью. Безграмотность становится все более распространенным социальным явлением. В информационной среде современного человека все больше места занимают яркие, зрелищные сюжеты, книги и фильмы, в которых звучит язык низкого качества. Выученное автоматически большое количество правил так и остается в учебниках и тетрадях, не превращаясь в потребность использовать их, не давая полноценных лингвистических знаний. Современные лингвисты и преподаватели русского языка очень обеспокоены этим явлением. Было

замечено, что даже трудная теоретическая информация может запоминаться школьниками гораздо лучше, если учитель использует принцип занимательности и разнообразные игровые моменты. Они помогают облегчить восприятие нового материала, лучше и легче запоминать новые правила, приобщить детей к красоте родного языка и вызвать у них положительную мотивацию к изучению русского языка.

Используя на уроках лингвистические сказки, учитель добивается главной цели урока – восприятия учащимися новых орфографических правил, их запоминания и успешного использования, при этом сам процесс усвоения нового материала становится разнообразным, эффективным, интересным. Занимаясь русским языком посредством лингвистических сказок, дети начинают приобщаться и к самому предмету. При помощи лингвистических сказок уроки русского языка становятся яркими, эмоционально окрашенными, развивают детскую фантазию и воображение. Таким образом, лингвистические сказки помогают преподать материал в доступной, интересной и образной форме, способствуют лучшему усвоению знаний, вызывают интерес к предмету русского языка и повышают орфографическую грамотность учащихся.

Т.А. Ладыженская дает такое определение: «Лингвистическая сказка – речевой жанр, представляющий “своеобразный “симбиоз” поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения” [23].

Лингвистическая сказка должна быть предметной, ее героями могут быть любые лингвистические понятия, например, части речи и их признаки (род, число, склонение), буквы, звуки, словосочетания.

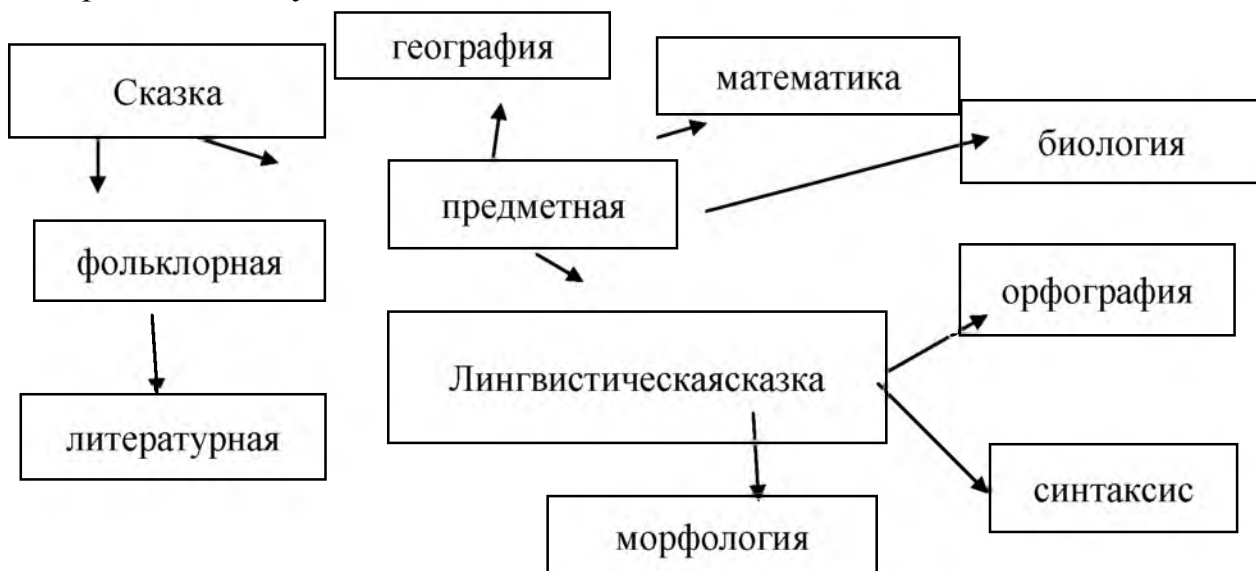
Эта сказка появилась намного позже, чем фольклорная, но очень на нее похожа. Лингвистическая сказка использует любые сказочные фольклорные элементы, волшебные превращения, устойчивые выражения из известных школьникам сказок, их героев. Например, герои – слова или буквы, могут жить в «тридевятом царстве». Сюжет построен на орфографических и других лингвистических правилах. Композиция сказки включает в себя присказку,

зачин, сказочное действие и концовку. В концовках речь идет о лингвистических понятиях, делается вывод, который, как правило, озвучивает основное правило.

На основании всего сказанного, можно вывести главные особенности лингвистической сказки:

1. лингвистическая сказка объясняет лингвистические понятия, в частности, орфографические правила;
2. ей присущи элементы фольклорной сказки, авторской сказки о волшебниках, животных. Герои лингвистической сказки – буквы, слова, звуки, языковые признаки могут находиться в любых ситуациях и условиях, от сказочного дворца до стандартной квартиры;
3. в лингвистических сказках нельзя допускать фактических ошибок. Знание изучаемого материала, всех условий написания той или иной орфограммы обязательно;
4. в лингвистической сказке обязательно наличие конкретного сюжета;
5. по структурно-смысловой модели сказка – это, прежде всего, повествование, но с элементами описания и аргументированного типа текста;
6. композиция лингвистических сказок: присказка, зачин, сказочное действие и концовка. В концовке делается вывод, говорится о лингвистических понятиях.

Лингвистическая сказка является более широким понятием, чем, к примеру, морфологическая или словообразовательная сказки, что можно изобразить в следующей схеме:



С точки зрения педагогики, лингвистическую сказку можно рассматривать как высокоэффективный способ сообщения, обобщения и систематизации знаний по определенной грамматической теме.

Лингвистические сказки на уроках возможно использовать в разных целях:

- как дидактический материал (сказки помогают концентрации внимания учеников, усиливают их мотивацию к самостоятельному, более углубленному изучению темы, а также подобные сказки повышают уровень положительных эмоций, что способствует бессознательному усвоению материала);
- как приём при объяснении нового материала и закреплении уже изученных ранее правил;
- как вид самостоятельной работы по развитию речи (школьники самостоятельно сочиняют сказки по теме изучаемого в данный момент правила).

Придумывая сказки самостоятельно, в виде домашнего задания, например, ученики развивают уровень своей письменной речи, учатся логическому построению текста, увеличивают словарный свой запас, одновременно усваивая запоминая грамматические правила. Помимо этого, преподаватель посредством обсуждения с учениками домашних сочинений-сказок может создать на уроке творческую атмосферу, которая сможет помочь детям учиться законам цивилизованной дискуссии, умению уважать различные точки зрения, то есть развивать коммуникативные навыки.

Благодаря лингвистической сказке, теория и фантазия на уроках работают одновременно.

С точки зрения психологии и методики преподавания русского языка сочинения, написанные школьниками в жанре лингвистической сказки, обладают рядом достоинств:

- они помогают повысить уровень мотивации школьника, что четко отражается на процессе обучения;

- подобные сочинения повышают интерес учеников к изучаемой теме, развивают творческие способности школьников, навыки литературного языка;

- работа над созданием лингвистической сказки помогает «активизировать образное и логическое мышление учащихся; помогает отбирать, составлять, анализировать факты» [43].

Преимущество использования приёма лингвистической сказки в процессе обучения вызвано рядом причин:

- наряду с детскими стихами и песнями, сказка является одним из первых литературных жанров, с которыми ребенок знакомится в самом начале жизни;

- ребенок приобщается к русскому языку посредством сказки. Работая со сказкой, мы работаем с живым русским языком, и, как отмечал В.А. Сухомлинский, «красота родного слова, его волшебная сила раскрывается, прежде всего, в сказке. Сказка - это колыбель мысли» [35];

- использование сказки делает подачу материала более интересной и доступной;

- сочинение-сказка, помимо развития творческих способностей, навыков работы с текстом и увеличения словарного запаса, помогает практическому усвоению теории русского языка, грамматических правил.

Важнейшим правилом сказки является следующее правило: "сказочное" определение должно "переводиться" на язык научный, которым написан учебник.

При этом необходимо помнить и о том, что использовать сказочные сюжеты на уроках следует, соблюдая меру, не пресыщать школьников введением в урок множества лингвистических сказок. «Нестандартный подход хорош лишь тогда, когда у учащихся возникает удивление перед чем-то необычным, когда они испытывают радость и удовольствие» и в процессе работы над лингвистической сказкой или рассказом и в результате создания собственных текстов [37].

Для наиболее эффективного использования лингвистических сказок на уроках русского языка, педагог должен предельно четко понимать, для каких целей он мог бы применить данный прием. Выделяются следующие цели использования на уроках лингвистических сказок:

- при объяснении нового материала;
- при проверке знаний по теме;
- при актуализации знаний.

При объяснении нового материала возможно использовать сказку в качестве приема, который может помочь учащимся понять и осознать новый материал. Детям легче сконцентрироваться на новой теме, увидеть основное, выделить и запомнить главное. Такие сказки хорошо запоминаются, так как языковые понятия выступают в образах сказочных героев, как новых для учеников, так и давно известных им из фольклорных сказок. Класс оказывается вовлеченным в поиски разрешения проблемной ситуации, ищет правильный ответ в лингвистической задаче вместо обычного получения сухой информации.

При проверке и закреплении полученных ранее знаний учитель посредством сказки может поставить перед учащимися другую учебную задачу, например, помогая герою выбраться из трудной ситуации при помощи орфографических правил, уже изученных. В этом случае можно говорить о закреплении изученного материала с помощью сказки на лингвистическую тему. Сказка, использующая в сюжете правила, изученные, например, месяц или год назад, помогает вспомнить их, сделать актуальными в связи с новыми, изучаемыми в данный момент правилами.

Опыт показывает, что сказка, в которой совмещаются элементы уже изученного и нового лингвистического материала, является наиболее эффективной.

Таким образом, лингвистическую сказку возможно использовать на любых этапах изучения материала.

Используя лингвистическую сказку, педагог должен учитывать индивидуальные особенности класса, сложность изучаемой темы, возможность и уместность использования сказки при изучении определенной темы.

В соответствии с программой учебного процесса и учитывая индивидуальные особенности класса, учитель может создавать и применять на уроке собственные лингвистические сказки. Примерный алгоритм написания лингвистической сказки для учителя:

- определить аудиторию, на которую рассчитана сказка, и ситуацию, когда она она будет рассказана;
- выбрать лингвистический материал, например, изученное орфографическое правило, обязательно использовать точную формулировку данного правила;
- выбрать героев, другими словами, действующих лиц;
- заменить научные термины сказочными персонажами;
- продумать сюжет, выбрать композицию;
- составить план;
- записать сказку, снабдив ее иллюстрациями, если это покажется нужным;
- проверить, нет ли логических или фактических ошибок;
- отредактировать текст;
- подготовиться к устному воспроизведению, продумав, какие жесты и интонации лучше подчеркнут сюжет, как будет звучать голос, выделив места, где будут использоваться паузы;
- прорепетировать выступление, лучше перед зеркалом.

С целью индивидуальной работы с учениками для развития самостоятельного творческого потенциала, формирования умения выделять главное в теоретическом материале учебника и оформлять свои мысли в связный текст учитель может задавать написать сочинение-сказкунаиболее успевающим и одаренным учащимся по этой же аналогии. Лучше всего для этих целей подойдут лексическая и грамматическая разновидности сказок. В то

же время подобные задания в упрощенном виде менее успевающим ученикам могут заинтересовать их возможностью использовать фантазию, показать «скучный» научный материал с необычной стороны. Результатом такого эксперимента может быть позитивное изменение отношения к предмету, появление заинтересованности в русском языке, осознание необходимости овладения грамотным письмом.

Одним из приемов использования сказки может быть работа со сказкой, где конец неизвестен или она не дописана. Смысл применения подобного приема заключается в том, что учитель дает ученикам только начало сказки, и им необходимо самостоятельно изучить данный материал и придумать свой вариант продолжения сюжета и концовку. Данный вид работы дает возможность раскрыть вариативность подходов к одному и тому же вопросу и сравнить уровни понимания учащимися одной и той же темы. Подобная работа должна вестись по строгой системе.

Сказка может создаваться индивидуально и в процессе коллективного сотворчества учителя и всего класса.

Такую работу с учащимися лучше начинать с чтения и обсуждения какой-либо из сказок известных детям писателей, например, Льва Толстого. Далее преподаватель предлагает желающим придумать свою сказку, объяснив, что важность работы будет заключаться в том, чтобы в сюжетную линию сказки были, например, включены необходимые лингвистические сведения. После прочтения на очередном уроке двух-трех детских сказок, в которых есть законченность сюжета и необычные персонажи, выполняется их коллективный анализ.

Сочинение-сказка в качестве домашнего задания обычно вызывает в учениках большую заинтересованность.

Предлагая подобное задание, учитель должен разъяснить детям правила написания сказки. Младшие школьники могут воспользоваться таким алгоритмом:

- выбери необходимое правило;

- найди в учебнике подробные сведения о нем, его точную формулировку;
- замени научные термины сказочными персонажами;
- не забудь о том, что в лингвистической сказке главные герои представляют языковые явления, а в их поступках проявляются основные признаки этого явления;
- придумай вступление, похожее на вступление к русским народным сказкам, изменив его на языковые темы. Например, измени известный зачин «В некотором царстве, в некотором государстве» на «В морфологическом царстве, в буквенном государстве»;
- не забудь написать вывод, где ты должен показать, какую роль в жизни, например, страны Лингвинии играют данные языковые явления;
- заверши сказку. Ты можешь снова использовать примеры из известных тебе сказок, как: «И я там был, все правила изучил, ни одного не забыл» или «Кто учиться хочет, тот молодец».

Естественно, учащиеся должны быть подготовленными к написанию подобного рода сказок, изучая на уроках русской литературы, изучая структуру текстов художественных произведений различных жанров, и уже имея некоторый опыт написания сочинений на определенные темы.

Создание лингвистических сказок школьниками направлено прежде всего на развитие их речи, обогащение словарного запаса, также это помогает более глубокому усвоению изучаемого материала. Повышение уровня обучения доказывает эффективность данной модели преподавания. Повышается уровень орфографической грамотности в младших классах. Развитие детской фантазии приводит к увеличению изобразительно-выразительных средств в речи учащихся. Они начинают чаще использовать эпитеты, улучшаются их способности описания определенного предмета или явления не только в рамках уроков русского языка. Дети учатся принимать участие в диспутах и беседах, высказывать свою точку зрения.

Таким образом, использование лингвистических сказок на уроках русского языка реализует природный потенциал учащихся, воспитывает личность, способную к самосовершенствованию, к творчеству.

Лингвистическая сказка на уроках русского языка – это путь в мирнеограниченных возможностей русского языка, в мир строгих законов и правил, в мир любви к своему родному языку.

Исходя из вышесказанного, мы решили экспериментально проверить и доказать эффективность использования приема «лингвистическая сказка» на уроках русского языка в младших классах при условии, что лингвистическая сказка объясняет законы языка и не допускает употребления фактических ошибок.

Выводы по 1 главе

1. Орфографические навыки относятся к числу сложных. Они создаются в результате длительных систематических упражнений. В основе орфографических навыков можно выделить несколько более простых, таких, как навык письма (начертание букв), возможность дать полный анализ слова с фонетической стороны, или звуко-буквенный и слоговой анализ, навык выявления морфемного состава слова и выделения из слова орфограммы, требующей проверки, а также навык установления правила для данной орфограммы.

2. Орфографические навыки формируются в следующих условиях:

- высокий научный уровень преподавания орфографии;
- связь между формированием орфографических навыков и развитием речи;
- знание орфографических правил;
- знание схемы орфографического разбора как умения применения орфографических правил, и владение навыком производить его;
- регулярное выполнение определенных упражнений с постепенным увеличением уровня сложности, отрабатывающие навыки по применению орфографического правила.

3. Лингвистическая сказка – это предметная сказка с лингвистическим содержанием, которая является одним из приемов развития орфографических навыков. Подобная сказка представляет собой «своеобразный “симбиоз” поэзии и науки». На основании опыта применения дидактических сказок в процессе формирования и развития интереса к русскому языку, можно утверждать, что:

- лингвистические сказки способствуют повышению внимания учащихся, повышению интереса к теме, которая может привести к дальнейшему самостоятельному углубленному изучению предмета;

- дидактические сказки, в том числе, лингвистические, повышают уровень положительных эмоций, что способствует бессознательному усвоению материала;
- сочинение собственных лингвистических сказок по темам, изучаемым в течение учебного года, способствует развитию речи младших школьников, обогащению их словарного запаса;
- создание учащимися лингвистических сказок позволяет использовать в работе сразу несколько идей, находить новые связи и отношения между героями.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Выявление актуального уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников 4 «Б» МБОУ СОШ №6 г. Лесосибирска

На первом этапе экспериментальной работы был проведен констатирующий срез с целью выявления уровня сформированности орфографического навыка учащихся.

На основе анализа литературы по теме исследования было определено содержание экспериментальной работы, направленное на определение уровня сформированности орфографического навыка у младших школьников.

База исследования: МБОУ СОШ № 6 г. Лесосибирска. В эксперименте принимали участие 23 человека (учащиеся 4 «Б» класса) (Приложение А, Таблица 1).

Класс занимается по программе Занкова, используя учебник: Н.В. Нечаева «Русский язык, 4 класс». На этом этапе мы использовали анализ результатов теста, диктанта, словарного диктанта.

Задача констатирующего среза: выявление актуального уровня сформированности орфографического навыка у младших школьников.

Ход исследования: проведение теста, диктанта, словарного диктанта, анализ работ, выявление уровня орфографической грамотности у младших школьников.

Тестовое задание содержало следующие орфограммы (Приложение Б):

- безударные окончания имен существительных в единственном числе;
- правописание слов с проверяемыми безударными гласными в корне;
- правописание слов с непроизносимыми согласными;
- правописание слов с удвоенными согласными;

- правописание о и ё (е) после шипящих и Ц;
- раздельное написание частицы НЕ с глаголом;
- употребление мягкого знака на конце имен существительных после шипящих;

- правописание слов с разделительным ь знаком;
- правописание слов с разделительным ь знаком;
- правописание –чн--чк-;
- правописание парных согласных на конце слова;
- правописание букв Ии Ы после Ц;
- правописание безударных гласных в корне слова.

Результаты, полученные в процессе применения этого метода, анализировались с учётом количества баллов. За каждое верно выбранное слово присваивается 1 балл, за невыполненное - 0 баллов. По данной методике максимум учащийся мог набрать 82 балла.

Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось на основании следующих критериев:

- Высокий уровень - 56 - 82 балла;
- Средний уровень - 28 - 55 баллов;
- Низкий уровень - 0 - 27 баллов.

Таблица 2 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографической грамотности до эксперимента (тест)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
4 «Б»	37,5	6	43,75	7	18,75	3

Как показывают данные, представленные в таблице 2, из 16 человек, присутствовавших на занятии:

- 18,75% (3 человека) имеют высокий уровень орфографической грамотности,

- 43,75% (7 человек) имеют средний уровень орфографической грамотности,
- 37,5% (6 человек) имеют низкий уровень орфографической грамотности.

Полученные данные отражены в диаграмме.

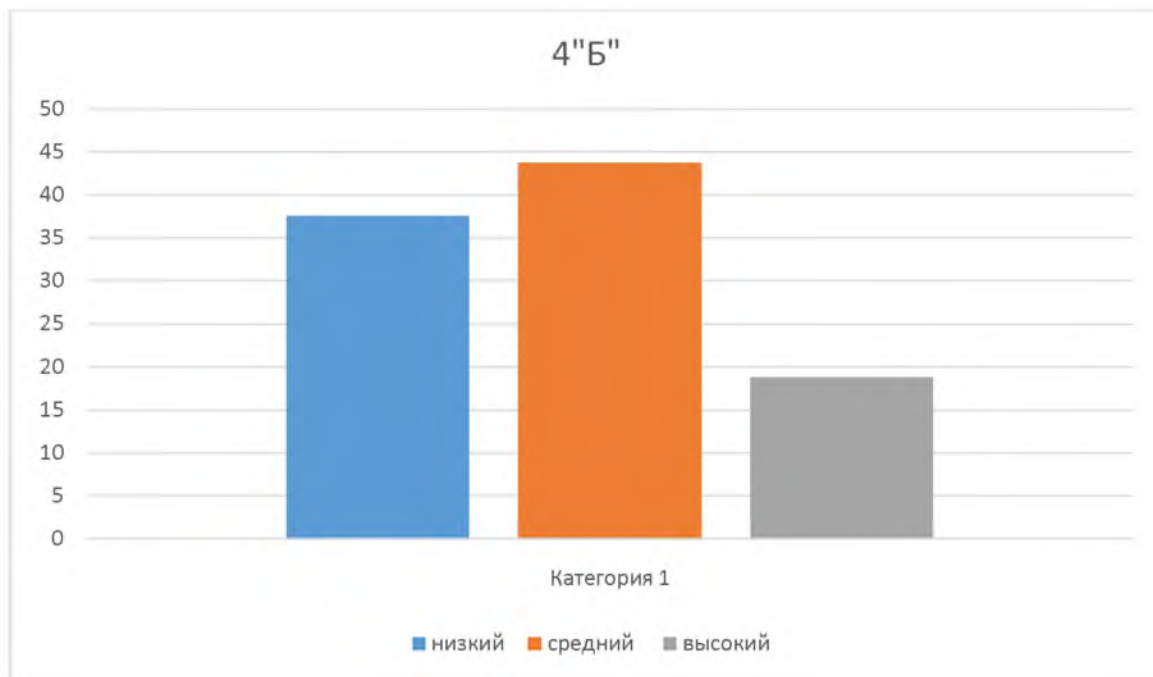


Рисунок 1 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографической грамотности до эксперимента (тест).

После проведения теста учащиеся 4 «Б» класса были распределены по уровням сформированности орфографических навыков с учётом полученных результатов (приложение В, таблица 3).

В ходе выполнения тестового задания, учащиеся не испытывали особых трудностей.

Для получения более полной и объективной картины состояния сформированности орфографической грамотности проведен диктант. Диктант - это запись воспринимаемого на слух текста, предложения, слова. В методике диктант является одним из видов орфографических упражнений. Проверочный /контрольный диктант позволяет выявить уровень сформированности орфографических навыков у учащихся. Текст диктанта включал слова с аналогичными орфограммами, которые были представлены в тесте.

Работа осуществлялась в соответствии с методикой проведения диктантов, т.е. восприятие текста диктанта на слух, запись под диктовку по предложениям в два-три слова, проверка написанного текста.

Для диктанта был выбран текст, содержащий орфограммы на все изученные детьми правила (Приложение Г).

Анализ диктанта показал типичные орфографические ошибки на следующие виды орфограмм:

- правописание непроизносимых согласных: «прелестная - прелесная».
- правописание сочетаний жи-ши, чу-щу: «жилет - желет, пушистый - пушыстый, чудесный - чюдесный».
- проверяемая безударная гласная в корне: «денёк - динёк, повязала - повезала, сидят - седят, голове - галове, смотрю - сматрю».
- правописание парных согласных: «грудка - грутка».

Степень сформированности орфографического навыка у учащихся определялась на основе данных, полученных в результате исследования. По результатам выполнения диктанта учащиеся были распределены по уровням. Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось отметкой за диктант. Учащиеся, получившие отметку «5», были отнесены к высокому уровню, отметку «4» к среднему, за отметку «3», «2» к низкому уровню.

Таблица 4 - Нормы оценивания диктантов

«5»	«4»	«3»	«2»
1 негрубая орфографическая + 1 негрубая пунктуационная	2 орфографические + 2 пунктуационные; 1 орфографическая + 3 пунктуационные; 0 орфографических + 4 пунктуационных. 2/2, 1/3, 0/4.	4 орфографические + 4 пунктуационные; 3 орфографических + 5 пунктуационных; 0 орфографических + 7 пунктуационных; 6 орфографических + 6 пунктуационных (если есть однотипные и негрубые орфографические и пунктуационные) 4/4, 3/5, 0/7, 6/6.	7 орфографических + 7 пунктуационных; 6 орфографических + 8 пунктуационных; 5 орфографических + 9 пунктуационных; 8 орфографических + 6 пунктуационных. 7/7, 6/8, 5/9, 8/6.

При этом за ошибку в диктанте не считали:

- ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном, ни в предшествующем классах не изучались;
- единичный пропуск точки в конце предложения, если первое словоследующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замененного слова другим без искажения смысла;
- отрыв корневой согласной при переносе, если при этом не нарушен слогораздел.

За одну ошибку в диктанте считали:

- два исправления орфографического или фонетико-графического характера;
- две однотипные пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове, например, в слове «ножи» дважды написано в конце -ы, две негрубые ошибки.

Негрубыми считали следующие ошибки:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- дважды написано одно и то же слово в предложении.

Количественный анализ работ учащихся показал результаты, представленные в таблице.

Таблица 5 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографической грамотности до эксперимента (диктант)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
4 «Б»	30,4	7	52,2	12	17,4	4

Как показывают данные, представленные в таблице 5, преобладающим является средний уровень сформированности орфографических навыков.

Показатели этого уровня 52,2% (12 человек). В меньшей степени представлен высокий уровень 17,4% (4 человека). 7 учащихся 4 «Б» продемонстрировали низкий уровень развития навыка (30,4 %). Полученные результаты представлены на диаграмме.

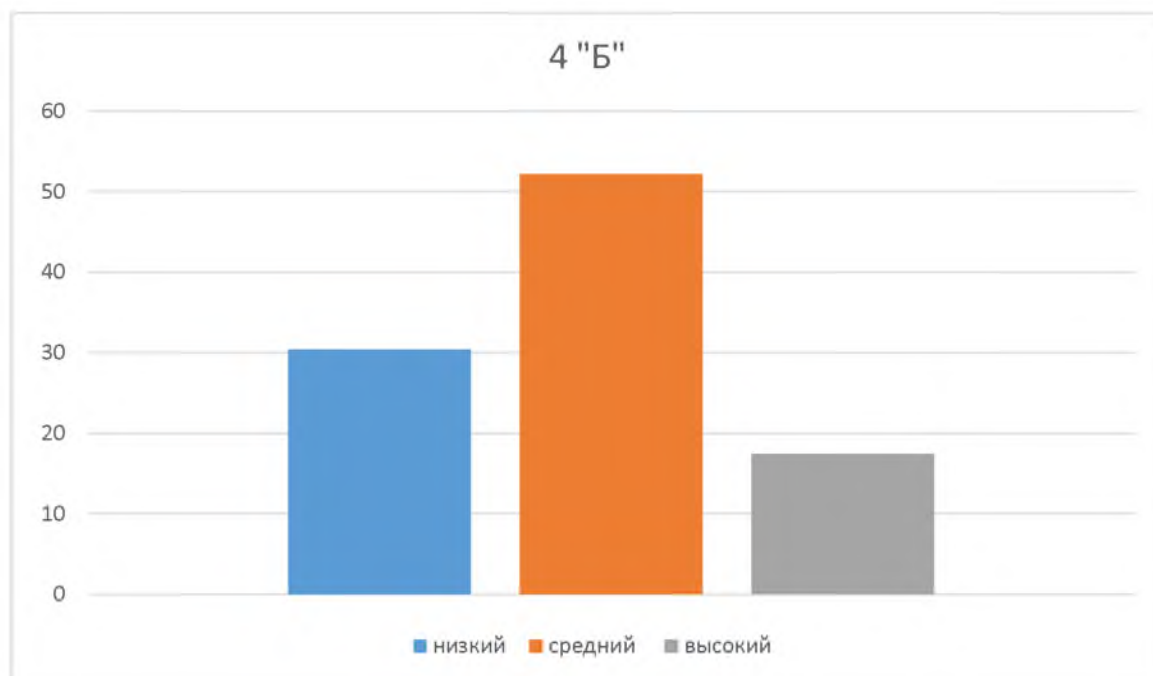


Рисунок 2 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографической грамотности до эксперимента (диктант).

При анализе результатов данной работы учащиеся 4 «Б» также были распределены по уровням сформированности орфографического навыка (приложение Д, таблица 6).

Рассмотрим результаты словарного диктанта. Для нашего исследования был подобран словарный диктант с непроверяемыми орфограммами, который включал 10 слов.

Словарный диктант

Билет, цыган, занавес, костюм, актёр, цифра, театр, артист, цыплёнок, афиша.

Отнесение учащихся к тому или иному уровню определялось отметкой за словарный диктант. Тех учащихся, которые безошибочно написали диктант и получили отметку «5», мы относили к высокому уровню развития орфографического навыка. К среднему уровню относились дети, допустившие

1-2 ошибки и получившие отметку «4». Учащиеся с низким уровнем получили отметку «3» и «2» и допустили 3 и более ошибок.

Таблица 7 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографической грамотности до эксперимента (словарный диктант)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
4 «Б»	30,4	7	43,5	10	26,1	6

Как показывают данные, представленные в таблице 7, из 23 учащихся:

- 26,1% (6 человек) учащихся 4 «Б» имеют высокий уровень;
- 43,5% (10 человек) имеют средний уровень;
- 7 (30,4%) учащихся имеют низкий уровень сформированности

навыков правописания.

Полученные данные отражены на диаграмме.

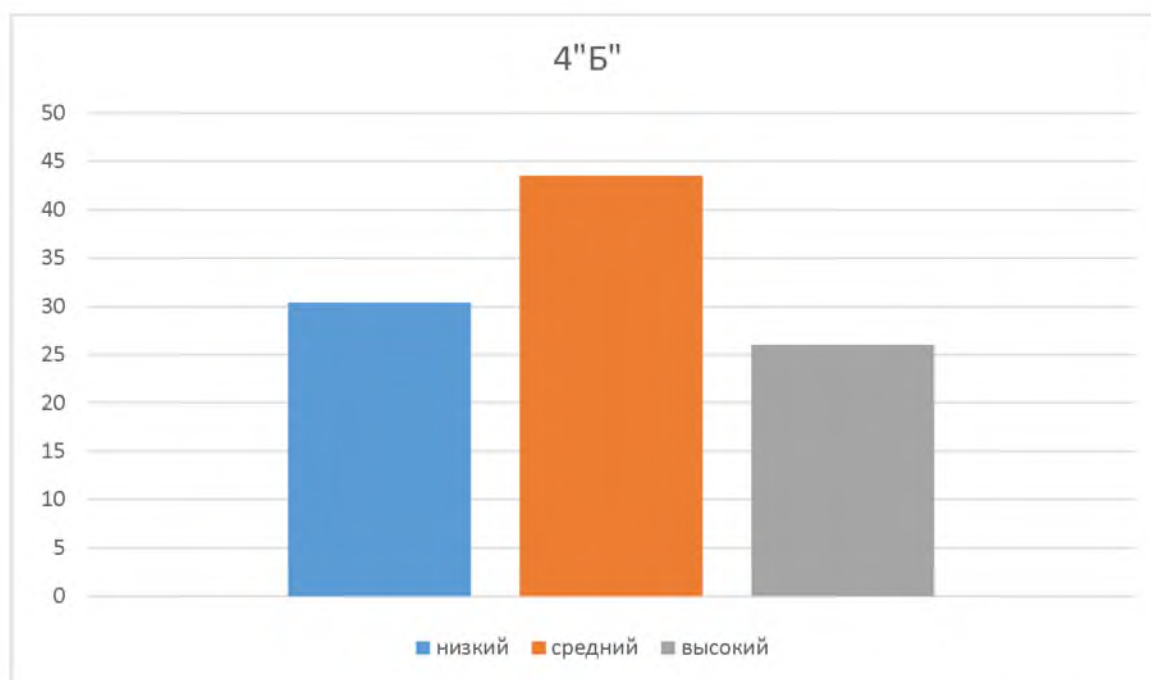


Рисунок 3 - Распределение учащихся по уровню сформированности орфографических навыков до эксперимента (словарный диктант).

После анализа словарного диктанта учащиеся 4 «Б» класса были распределены по уровням сформированности орфографических навыков (Приложение Е, таблица 8).

Таким образом, полученные на этапе констатирующего среза результаты подчеркивают актуальность проблемы исследования, поскольку демонстрируют в основном средний уровень сформированности орфографического навыка.

2.2 Использование лингвистической сказки в процессе формирования орфографического навыка у младших школьников

По результатам констатирующего среза, мы выявили, что проблема развития орфографической грамотности является актуальной.

С целью развития орфографических навыков мы использовали приём «Лингвистическая сказка».

Лингвистическая сказка была включена в ход урока для познавательной активизации детей, повышения уровня сформированности орфографических навыков.

Обращаясь к форме лингвистической сказки, мы хотели не просто облечь языковой материал в увлекательную форму сказки, но и ставили перед учащимися определенную лингвистическую задачу, решить которую они могли, актуализировав полученные ранее знания.

В период с 24 апреля по 28 мая 2017 г. было проведено 10 уроков по русскому языку с использованием приёма «лингвистическая сказка». Так как дети были незнакомы с этим видом деятельности, то начинали работу с анализа готовых сказок об орфограммах. При этом мы обращали внимание учащихся на признаки сказки и на особенности, которыми обладает лингвистическая сказка: лингвистическая сказка объясняет нам законы языка; ей присущи сказочные элементы, волшебные превращения, герои, определенные устойчивые выражения; данная сказка родилась гораздо позже фольклорной, но очень много взяла от нее; в концовке лингвистической сказки говорится о лингвистических понятиях, делается вывод.

Лингвистические сказки были использованы при повторении следующих тем:

- проверка слов с парными согласными в корне;
- проверка слов с глухими и звонкими согласными в конце и середине слова;
- безударные гласные в корне слова;

- слова с буквой Е в корне, которая проверяется буквой Ё;
- правописание слов с двумя безударными гласными;
- правописание слов с безударными гласными;

На одном из уроков мы совместно с детьми составили алгоритм написания сказки, который они могли использовать в дальнейшей работе. Знакомство с лингвистической сказкой мы решили совместить повторением темы «Глагол как часть речи».

В качестве примера приведем урок по теме: «Глагол как часть речи». *(Знакомство с лингвистической сказкой.)*

Личностные УУД:

У учащихся будет сформирован:

1. учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи.

Регулятивные УУД:

Учащиеся научатся:

1. принимать и сохранять учебную задачу.

Учащиеся получают возможность научиться:

2. в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи.

Познавательные УУД:

Учащиеся научатся:

1. осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;

2. осуществлять подведение под понятие на основе распознавания объектов, выделения существенных признаков и их синтеза.

Коммуникативные УУД:

Учащиеся научатся:

1. формулировать собственное мнение и позицию;
2. допускать возможность существования различных точек зрения.

Предметные УУД:

Учащиеся научатся:

1. применять правила правописания;
2. сочинять небольшие тексты для конкретной ситуации; определять грамматические признаки глагола.

Учащиеся получают возможность научиться:

3. подбирать примеры с орфограммой;
4. познакомиться с понятием «лингвистическая сказка».

Ход урока

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I. Организационный этап.	<p>I. Ребята, урок у нас с вами сегодня необычный, но тему пока называть я не буду. Попробуйте догадаться сами. Итак, послушайте пословицы и поговорки и скажите, о чем сегодня пойдет речь на уроке.</p> <p>Сказка - сладка, а песня - боль. Сказка - ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок.</p>	
II. Введение в тему (формулировка темы урока).	<p>II. И о чем же мы будем говорить? Кто догадался? Послушайте, как К. Паустовский описал свое впечатление от знакомства с книгой сказок: «Удивительная, и, как мне показалось, душистая, подобно дыханию цветов человеческая доброта исходила от страниц книг ...».</p> <p>- Ребята, а какое у вас отношение к сказкам?</p> <p>Поэт В. Берестов писал: «Не бойся сказок. Бойся лжи. А сказка? Сказка не обманет. Ребенку сказку расскажи - на свете правды больше станет».</p> <p>- Как вы понимаете эти слова?</p> <p>1- Послушайте текст внимательно и определите жанр. Докажите свою точку зрения. (<i>Учитель читает сказку «Мороз, Солнце и Ветер»; Приложение Ж</i>).</p> <p>-А перед тем как я вам прочитаю вторую сказку, выполните тест. «Экспресс - тест». У детей на столе листочки с заданиями: Прочитайте. Выберите букву правильного ответа. 1. Глагол - это в) часть речи; г) член предложения. 2. Глагол называет: д) предмет;</p>	<p>О сказках</p> <p>1. Сказка</p>

	<p>е) действие предмета; ж) признак предмета. 3.Глаголы отвечают на вопросы: о) Что? Кто? п) Кому? Откуда? р) Что делать? Что сделать? 4.Каким членом предложения является? л) подлежащим; м) дополнением; н) сказуемым. 5. Как подчеркивается в предложении? о) двумя черточками; п) пунктирной линией; р) одной черточкой. - Проверьте себя сами. Какое слово составили из букв? Кто может определить, о чем пойдет речь на уроке? 2 - Теперь послушайте другой текст и тоже определите жанр. Докажите. (Читается сказка «Глагол и его друзья»; Приложение 3).</p>	<p>Дети выполняют тест по теме «Глагол»</p>
<p>III. Объяснение нового материала</p>	<p>- Чем отличается эта сказка от предыдущей? Выполним упражнение устно. Я называю существительное, а вы изменяете на глагол (<i>шофёр – шоферить, завтрак – завтракать, мечта – мечтать, печаль – печалиться. барабан – барабанит, грипп – грипповать, отдых – отдыхать, путешествие – путешествовать. сочинение – сочинять, тоска – тосковать</i>). Итак, запишите тему - Лингвистическая сказка и ее особенности. Ребята, сформулируйте определение: лингвистическая сказка - это сказка в которой ... Назовите виды сказок. Несмотря на то, что в лингвистической сказке главное - это языковые явления, она, тем не менее, является сказкой. И ей присущи сказочные элементы... Как вы думаете, какие? Лингвистическая сказка родилась гораздо позже, чем обычная фольклорная. Конечно, она очень много взяла от фольклорной сказки. - Выполняя следующее задание, мы</p>	<p>Сказка по русскому языку, но только здесь другие герои. Герои - части речи, которые находятся в особом царстве. Дети устно выполняют задание. Записывают в тетрадь начало определения и продолжают самостоятельно. Фольклорные, литературные, предметные, лингвистические Например, волшебные превращения, герои, определенные устойчивые выражения Записи в тетради.</p>

	<p>соберем те языковые средства, которые в дальнейшем помогут вам самим сочинять лингвистические сказки.</p> <p>Работа с карточками (<i>выполняется вместе с учителем</i>).</p> <p>Задание:</p> <ul style="list-style-type: none"> - В приведенных примерах выделите слова и предложения, которые обычно употребляются в сказках. - Продолжить следующие концовки: Вот и сказке конец, ... Вот вам сказка, ... Я там был, ... <p>3. Назовите сказочные выражения, обозначающие длительность и неопределенность времени, пути.</p> <p>А что вы можете сказать о героях лингвистических сказок?</p> <p>Объясните почему лингвистические термины получили в сказках ту или иную характеристику? (<i>Например, частица НЕ - гордая и упрямая, а инфинитив - лежебока и лентяй</i>).</p> <p>Риторическая игра</p> <ul style="list-style-type: none"> - Давайте попробуем охарактеризовать некоторые термины. Я называю вам термин, а вы - его характеристику, соответствующую его роли в языке. <ol style="list-style-type: none"> 1) прилагательные 2) предлоги 3) шипящие 4) буква С 5) буква З <p><i>Композиция лингвистических сказок.</i></p> <p>Каковы элементы композиции лингвистической сказки?</p>	<p>1. Ни в сказке сказать, ни пером описать, по долам, по горам, по зеленым лугам, избушка на курьих ножках и т.д.</p> <p>2. - а кто слушал молодец. - а мне бубликов связка. - мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало.</p> <p>3. Долго ли, коротко ли, близко ли, далеко ли и т.д. Герои-буквы, части речи, части слова, слова.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Эти характеристики соответствуют роли терминов в языке (их функции). <ol style="list-style-type: none"> 1. добрые, хорошие, покладистые 2. задиры, драчуны 3. ворчуны 4. тихая 5. смелая
<p>IV. Развитие учебно-языковых и речевых умений (составление алгоритма, выполнение упражнений).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Выполним упражнение. <p>Назови только глаголы. Сколько их здесь?</p> <p><i>Желтеть, жёлтый, желтизна, пожелтеть. Тёмный, темнота, темнеть, темню. Новизна, новый, обновка, обновить. Пишут, письмо, пишу, письменный. Течь, течение, протекать, протечка. Певучий, петь, пение, пою.</i></p> <p>Какое слово может обозначать предмет, а может и действие предмета?</p> <p>Проверь себя!</p> <p>Здесь 9 глаголов.</p>	<p>Совместно с учителем дети составляют алгоритм написания лингвистической сказки.</p> <p>Присказка - проблемный вопрос (лингвистическая задача); зачин, где определяются место действия и герои сказки;</p>

	<p><i>Желтеть, пожелтеть, темнеть, обновить, тишут, тишу, протекать, петь, пою.</i></p> <p>Слово <i>течь</i> может быть и существительным, и глаголом (<i>Лодка дала течь. Вода стала течь</i>)</p> <p>- Ребята, кто-нибудь из вас может назвать такие слова, которые могут быть именем существительным и могут быть глаголом?</p> <p><i>(Если ученики испытывают затруднения, то учитель предлагает слова, например, печь, три, стих, знать, смог).</i></p> <p>- Что нового вы узнали сегодня на уроке?</p>	<p>собственно сказочное действие; концовка, разрешающая проблему (либо вопрос, на который еще предстоит ответить).</p>
V. Подведение итогов.	а) Какие вы заметили сходства, различия у литературной и лингвистической сказки?	
VI. Домашнее задание.	б) Ребята, опираясь на полученные знания, на алгоритм, сочините свою сказку по теме «Глагол».	

За время эксперимента детям предложены следующие сказки:

- Сказка «Мороз, солнце и ветер»
- Сказка «Глагол и его друзья»
- Сказка о безударных гласных
- Сказка про Ивана-Царевича
- Сказка «Чудо имени»
- Сказка «Удивительный спор»
- Сказка «Пруд»
- Сказка «О непроизносимых и сомнительных согласных»
- Сказка "Подарок"
- Сказка «Почему Ё всегда ударная»
- Сказка о парных согласных

Приложения Ж, М, О, Р, Т, Ф, Ц, Ш, Щ(1), Ы.

2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента

После реализации программы формирующего эксперимента нами был проведен повторный срез, направленный на анализ динамики уровня развития орфографического навыка у младших школьников после применения средства «лингвистическая сказка». Оценка результатов формирующего эксперимента осуществлялась на основе тех же методик и с учётом тех же параметров, что и на этапе констатирующего среза.

Методика 1. Тест по орфографии (Приложение И).

Таблица 9 - Распределение учащихся экспериментального класса (4 «Б») по уровням сформированности орфографических навыков (до и после эксперимента)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
До эксперимента	37,5	6	43,75	7	18,75	3
После эксперимента	8,7	2	39,1	9	52,2	12

Как показывают данные, представленные в таблице 9, уровень сформированности орфографических навыков у учащихся экспериментального класса (4 «Б») после проведения эксперимента повысился: во-первых, после формирующего эксперимента показатели высокого уровня сформированности орфографических навыков увеличились на 33,45%, так как до эксперимента к данному уровню относились 18,75% (3 человека) учеников, после эксперимента – 52,2% (12 человек), во-вторых, низкий уровень в экспериментальном классе составил всего 8,7% (2 человека). Полученные данные отражены в диаграмме.

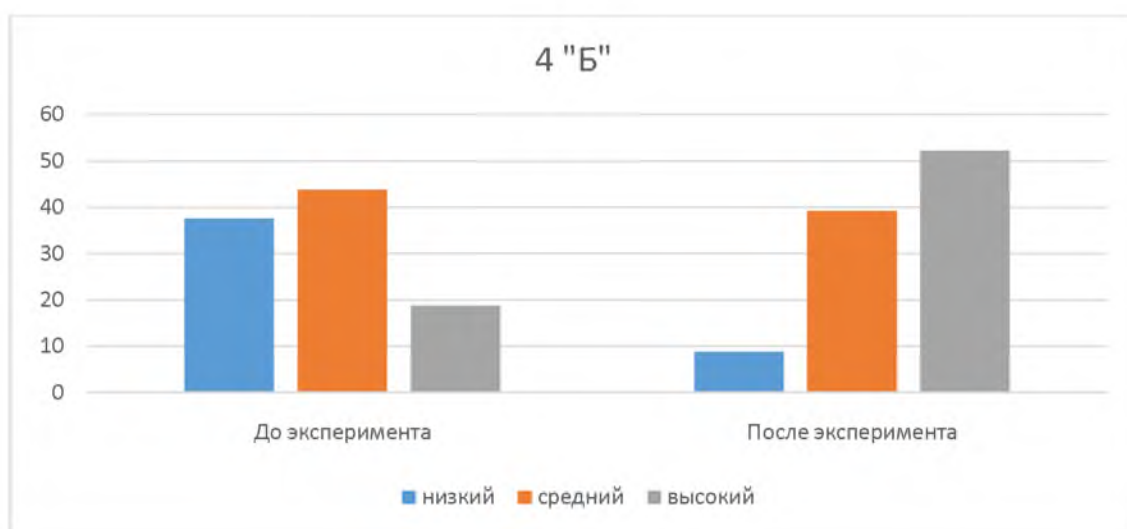


Рисунок 4 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографических навыков испытуемых экспериментального класса до и после эксперимента (тест)

Методика 2. Диктант (Приложение К).

Таблица 10 - Распределение учащихся экспериментального класса (4 «Б») по уровням сформированности орфографических навыков (до и после эксперимента)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
До эксперимента	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
		30,4	7	52,2	12	17,4
После эксперимента	4,3	1	52,2	12	43,5	10

Данные, представленные в таблице 10, показывают, что показатели высокого уровня после эксперимента увеличились на 30,4%, так как до эксперимента они были представлены 17,4%, а после эксперимента - 47,8% (4 и 11 человек соответственно). Средний уровень сформированности орфографических навыков остался на прежнем уровне (12%), но значительно снизился низкий уровень, он уменьшился с 30,4% (7 человек) до 4,3% (1 человека). Полученные результаты отражены в диаграмме.

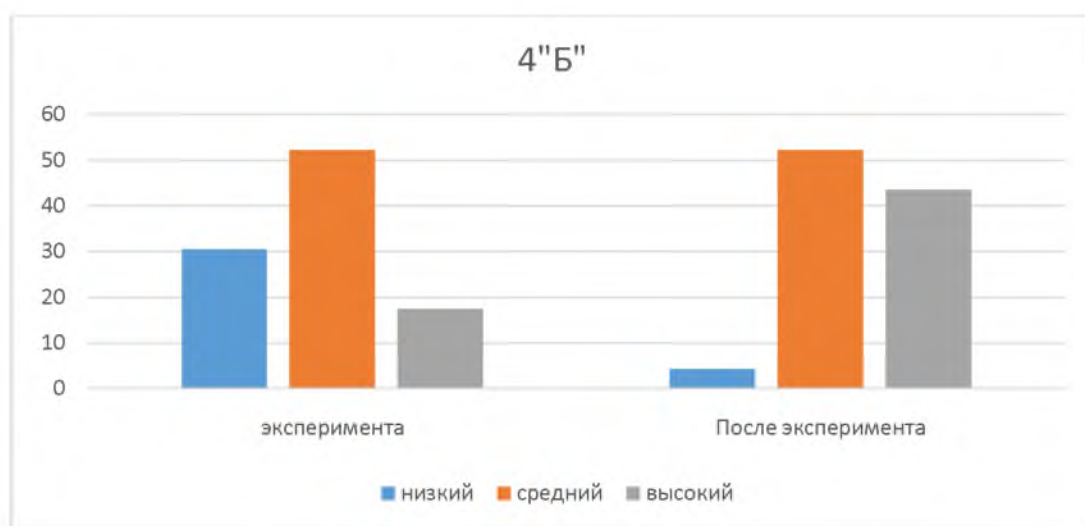


Рисунок 5 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографических навыков испытуемых экспериментального класса до и после эксперимента (диктант)

Методика 3. Словарный диктант.

Хозяйство, фантазия, недоросль, земледелие, торжественный, финиш, пароль, каталог, горизонт, доверие, живопись, сверкать, заповедник, бульдозер, слева.

Таблица 11 - Распределение учащихся экспериментального класса (4 «Б») по уровням сформированности орфографических навыков (до и послеэксперимента)

класс	Уровни развития					
	низкий		средний		высокий	
До эксперимента	%	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к
		30,4	7	43,5	10	26,1
После эксперимента	13,1	3	39,1	9	47,8	11

По данным, представленным в таблице 11, видно, что после эксперимента показатели сформированности орфографических навыков значительно улучшились: показатели высокого уровня увеличились на 21,7%, так как до эксперимента к данному уровню относились 26,1% (6 человек) учеников, а после эксперимента – 47,8% (11 человек). Средний уровень понизился на 4,4% (с 10 до 9 человек), но и показатели низкого уровня снизились на 17,3%: до

эксперимента данные представлены 30,4%, после эксперимента – 13,1% (7 и 3 человека соответственно). Полученные результаты представлены на диаграмме.

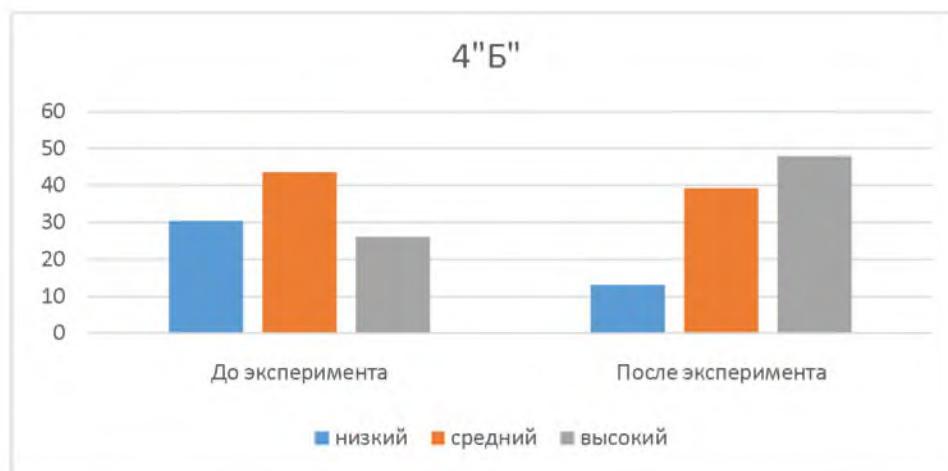


Рисунок 6 - Распределение учащихся по уровням сформированности орфографических навыков испытуемых экспериментального класса до и после эксперимента (словарный диктант).

Выводы по 2 главе

Анализ литературы по теме исследования позволил определить содержание экспериментальной работы, направленной на определение уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников.

На этапе констатирующего среза использовались три методики исследования: анализ письменных работ учащихся в форме теста и анализ письменных работ учащихся в форме диктанта и словарного диктанта.

Результаты констатирующего среза показали, что уровень сформированности навыков правописания испытуемых характеризуется преимущественно средними показателями, что определило необходимость поиска эффективного приёма совершенствования орфографической грамотности учащихся.

С целью совершенствования орфографических навыков учащихся экспериментального класса были доработаны конспекты уроков, в основу которых была положена работа с лингвистической сказкой.

Результаты контрольного среза продемонстрировали существенные изменения в показателях, характеризующих уровень сформированности орфографических навыков учащихся экспериментального класса, что свидетельствует о методической целесообразности использования приёма «лингвистическая сказка».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В любом обществе при широком письменном общении между людьми знание правил русской орфографии и умение их применять приобретает огромное значение. Поэтому становится понятным, почему одним из центральных вопросов школьного преподавания русского языка считается вопрос об орфографической грамотности.

Результаты констатирующего среза показали, что уровень сформированности навыков правописания испытуемых характеризуется преимущественно средними показателями, что определило необходимость поиска эффективного приёма совершенствования орфографической грамотности учащихся, который может повлиять на уровень орфографического навыка учащихся.

Одним из средств формирования орфографических навыков можно рассматривать приём «лингвистическая сказка», представляющая «своеобразный “симбиоз” поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [23].

На уроках русского языка, обращаясь к форме лингвистической сказки, мы могли не просто облечь языковой материал в увлекательную форму сказки, но и ставили перед учащимися определенную лингвистическую задачу, решить которую они могли, актуализировав полученные ранее знания.

Результаты итогового контрольного среза продемонстрировали повышение показателей сформированности орфографических навыков в экспериментальном классе, следовательно, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алгазина, Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок / Н.Н. Алгазина. - Москва: Просвещение, 1965. - 165 с.
2. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков / Н.Н. Алгазина. - Москва: Просвещение, 1987. - 159 с.
3. Арсирий, А.Т. Материалы по занимательной грамматике русского языка / А.Т. Арсирий. - Москва, 2012. – 182 с.
4. Белошапкова В.А. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др.; Под ред. В. А. Белошапковой. - Москва: Высш. шк., 1989.
5. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. - 2003. - №4.
6. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. - Москва, 2015.
7. Бондаренко, С.М. Беседы о грамотности / С.М. Бондаренко. – Москва: Знание, 2012.
8. Буркова, Т.В. К.Д. Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию / Т.В. Буркова // Начальная школа. - 1991. - №11.
9. Валгина, Н.С. Орфография и пунктуация / Н.С. Валгина. - Москва: Просвещение, 2010. – 352 с.
10. Волина, В.В. «Я познаю мир: Дет.энциклопедия: Русский язык» / В.В. Волина. - Москва, 2014. - 59 с.
11. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. - Москва, 2015. - 263 с.
12. Даминова, М.П. Упражнения по предупреждению орфографических ошибок / М.П. Даминова // Начальная школа. - 1995. - №5. – С. 69.

13. Джеймс, У. Классики мировой психологии: Психология / У. Джеймс. - Москва: Психология, 2011. - С. 187-201
14. Жедек, П.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии / П.С. Жедек. – Томск, 1992. – С. 52-56.
15. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии / П.С. Жедек // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. М.С. Соловейчик. - Москва: Просвещение. 1992. -145 с.
16. Закожурникова, М.Л. Работа над предложением и связной речью в начальных классах / М.Л. Закожурникова. - Москва: Акад. пед.наук РСФСР, 1962. – 208 с.
17. Запорожец, А. В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец / Психология дошкольника: Хрестоматия. - Москва: Академия, 2012. -158 с.
18. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения: Тезисы докладов / А.В. Запорожец. - Москва, 2009. – С. 73-76.
19. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография: Учеб. пособие / В.Ф. Иванова. - Москва: Высш. шк., 2014.– 154 с.
20. Канакина, В.П. Лексико-орфографические упражнения / В.П. Канакина // Начальная школа. - 1990. - №11. – С. 17-22.
21. Короткова, Л.Д. Коррекционная педагогическая работа с детьми детских домов и приютов средствами авторских сказок / Л.Д. Короткова // Коррекционно-развивающая работа с детьми детского дома: Науч.-метод. пособие / Под ред. Т.В. Зеленковой. – Орехово-Зуево: МГОПИ, 2004.
22. Кузьменко, Н.С. С чего начинать орфографическую работу в 1 классе / Н.С. Кузьменко // Начальная школа. - 1992. - № 9-10. - С. 26 - 29.
23. Ладыженская, Т.А. Речь: Книга для учителя / Т.А. Ладыженская. - Москва, Педагогика, 2013. -18 с.
24. Лаптева, Л.С. Как легче запомнить слова с непроверяемым написанием / Л.С. Лаптева // Начальная школа. - 2011. - № 6. - С. 56.

25. Левитов, Н.Д. Психологические особенности младших школьников / Н.Д. Левитов. - Москва: Просвещение, 2014. - 244 с.
26. Львов, М. Р. Методика обучения орфографии в начальных классах / М.Р. Львов. - Москва: 2009.
27. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. - Тула, ООО Родничок,- Москва: ООО Астрель, ООО АСТ, 2001.
28. Львов, М.Р. Словарь справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. - Москва: Просвещение, 1988. – 284 с.
29. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя / М.М. Разумовская. – Изд. 2-е., доп. - Москва: Просвещение, 1996.
30. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 “Педагогика и методика нач. обучения” / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. - Москва: Просвещение, 1979. - 431 с., ил.
31. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе / Н.С. Рождественский. -Москва, 2015. – 163 с.
32. Русский язык. Учеб. для студентов пед. ин-та / Под ред. Л.Ю. Максимова. - Москва: Просвещение, 1989.
33. Скобликова, Е. С. Обобщающая работа по орфографии: Книга для учителя / Е.С. Скобликова. - Москва, 2012. -114 с.
34. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. – Москва: Академия, 2011.
35. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. - Киев, 1969.
36. Тумина, Л.Е. Лингвистическая экспедиция в страну сказочного языка / Л.Е. Тумина // Русский язык в школе. - 1994. - № 4.
37. Тумина, Л.Е. Сочини сказку / Л.Е. Тумина. Москва: Просвещение, 2013. – 28 с.

38. Ундзенкова, А. Русский с увлечением / А. Ундзенкова, О. Сагирова. - Екатеринбург, 2015. -51 с.
39. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. - Москва: Просвещение, 2012. - Т. 2. - 412 с.
40. Фесюкова, Л.Б. Воспитание сказкой:Метод. пособие для работы с дошкольниками [PDF формат]. – Москва: АСТ, 2015. – 41 с.
41. Фролова, Л.А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей / Л.А. Фролова // Начальная школа. - 1990. - №7.
42. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. – Санкт- Петербург,1997. -192 с.
43. Лингвистическая сказка как средство формирования языковой и коммуникативной компетентности учащихся на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school-89.narod.ru/Tanja/Skazka.htm>