

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

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

Педагогики
кафедра

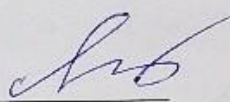
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование
код и наименование направления

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

тема

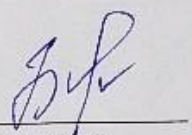
Руководитель



подпись

С.В. Митросенко
инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

О.Н. Бродникова
инициалы, фамилия

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

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –
филиал Сибирского федерального университета

Педагогика
кафедра

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

44.03.01 Педагогическое образование
код и наименование направления

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

Работа защищена «27» июня 20 19 г. с оценкой «удовлетворительно».

Председатель ГЭК

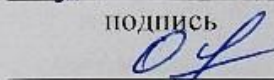

подпись

Н.Ф. Вычегжанина
инициалы, фамилия

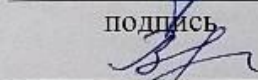
Члены ГЭК


подпись

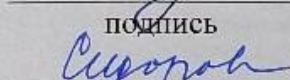
С.В. Митросенко
инициалы, фамилия


подпись

О.Б. Лобанова
инициалы, фамилия

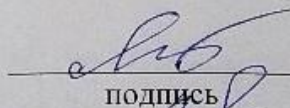

подпись

Л.Ю. Власова
инициалы, фамилия


подпись

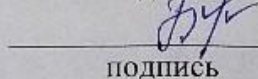
Е.Н. Сидорова
инициалы, фамилия

Руководитель


подпись

С.В. Митросенко
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись

О.Н. Бродникова
инициалы, фамилия

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
направленность 44.03.01.26 Начальное образование
на тему Дифференцированный подход в обучении орфографии младших школьников
студентки 5 курса Бродниковой О.Н.

Выпускное исследование О.Н. Бродниковой посвящено выявлению способов применения дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников. Актуальность выпускной квалификационной работы определяется требованиями ФГОС НОО и программой начального образования.

Содержание ВКР соответствует утвержденной теме. О.Н. Бродникова грамотно использует методы исследования, умеет отбирать и систематизировать теоретический материал, обобщать педагогический опыт, осуществлять анализ и делать выводы по результатам исследования.

Проведенная О.Н. Бродниковой опытно-экспериментальная работа по теме выпускного исследования свидетельствуют о понимании студенткой проблемы и умении проводить исследовательскую деятельность. В процессе выполнения выпускной квалификационной работы студентка освоила все компетенции, предусмотренные учебным планом.

В период выполнения работы О.Н. Бродникова показала себя как дисциплинированный исследователь, проявляла самостоятельность, старалась поддерживать связь с руководителем, оперативно устраняла недоработки. Студентка умеет работать с научно-методической литературой, отбирать, обобщать, анализировать теоретический и практический материал.

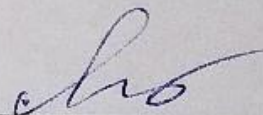
Выпускная квалификационная работа О.Н. Бродниковой выполнена грамотно, без грубых нарушений в оформлении и содержании.

Считаю возможным допустить О.Н. Бродникову к защите ВКР.

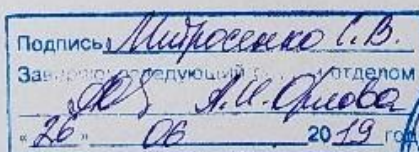
Рекомендуемая отметка – «хорошо»

Руководитель

канд. пед. наук, доцент



С.В. Митросенко



РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ» содержит 61 страниц текстового документа, 46 использованных источников, 2 таблицы, 3 рисунка, 7 приложений.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД, ОРФОГРАФИЯ, ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ, МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ

Актуальность исследования определяется значимостью применения дифференцированного подхода при обучении орфографии, так как целью дифференцированного подхода является: приспособить условия обучения к особенностям различных групп учащихся, обеспечить познание предмета на максимальном уровне успешности для каждого ученика.

Цель исследования – выявить способы применения дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку в начальной школе.

Предмет исследования – способы дифференцированного подхода в обучении орфографии в начальной школе.

Основные задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «дифференцированный подход»;
2. Выявить особенности обучения орфографии в начальной школе;
3. Рассмотреть способы организации дифференцированного подхода;
4. Провести опытно-экспериментальную работу в начальной школе по применению дифференцированного подхода при обучении орфографии;
5. Разработать систему упражнений, направленную на формирование у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода.

В результате исследования выявлены способы применения дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические основы организации дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников.....	8
1.1 Понятие дифференцированного подхода в обучении младших школьников.....	8
1.2 Особенности обучения орфографии в начальной школе.....	19
1.3 Способы организации дифференцированного подхода на разных этапах урока по обучению орфографии в начальных классах.....	28
2 Использование дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников.....	32
2.1 Опытно-экспериментальная работа по применению дифференцированного подхода при обучении орфографии.....	32
2.2 Система упражнений, направленная на формирование у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода.....	41
Заключение.....	47
Список использованных источников.....	49
Приложение А Задания для констатирующего этапа.....	53
Приложение Б Комплекс орфографических заданий.....	54
Приложение В Комплекс орфографических заданий.....	55
Приложение Г Комплекс орфографических заданий.....	56
Приложение Д Комплекс орфографических заданий.....	57
Приложение Е Комплекс орфографических заданий.....	59
Приложение Ж Задания для контрольного этапа.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшей задачей обучения русскому языку в начальной школе является формирование орфографической грамотности. Орфографическая грамотность является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мыслей и взаимопонимание во всех видах общения.

Формирование грамотной письменной речи является одной из главных и нерешенных проблем методики обучения русскому языку. Очевидно, что основы грамотной речи закладываются в начальной школе. Актуальность нашего исследования также подтверждается требованиями Федерального государственного общеобразовательного стандарта начального общего образования в содержании раздела «Орфография и пунктуация», которые определяют, что по окончании начальной школы ученик должен научиться применять правила правописания, с легкостью определять или уточнять написание слов по орфографическому словарю учебника, безошибочно списывать тексты, писать под диктовку, проверять собственный текст или предложенный и исправлять в нем ошибки. У выпускников первой ступени обучения должна быть сформирована правильная устная и письменная речь [40].

Актуальность: следует отметить, что применение дифференцированного подхода при обучении орфографии является особенно актуальным, так как целью дифференцированного подхода является: приспособить условия обучения к особенностям различных групп учащихся. Поэтому перед учителем начальных классов встает задача увидеть индивидуальность своего ученика и сохранить ее, обеспечить познание предмета на максимальном уровне успешности для каждого ученика.

Цель исследования – выявить способы применения дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников.

Объект исследования – процесс обучения русскому языку в начальной школе.

Предмет исследования – способы дифференцированного подхода в обучении орфографии в начальной школе.

Гипотеза – полагаем, если при обучении орфографии на уроках русского языка учителем систематически используется дифференцированный подход, то это способствует более эффективному формированию у младших школьников орфографических умений.

Основные задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «дифференцированный подход»;
2. Выявить особенности обучения орфографии в начальной школе;
3. Рассмотреть способы организации дифференцированного подхода на разных этапах урока по обучению орфографии в начальных классах;
4. Провести опытно-экспериментальную работу в начальной школе по применению дифференцированного подхода при обучении орфографии;
5. Разработать систему упражнений, направленную на формирование у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода.

Методологической основой исследования являются работы Ю.И. Дика, В.И. Загвязинского, В.А. Ильяшенко, М.Ф. Леонтьева, М.Р. Львова, И.М. Осмоловской, М.М. Разумовская, Н.С. Рождественская.

Методы исследования:

1. Изучение психолого-педагогической и методической литературы по данной проблеме;
2. Педагогический эксперимент, проверяющий состояние интересующей нас проблемы в практике начальной школы;
3. Качественная и количественная обработка полученных результатов.
4. Систематизация информации;
5. Составление библиографии.

Этапы исследования:

1 этап (февраль 2019 – март 2019) – анализ научных публикаций и основных концепций по теме исследования, отработка понятийного аппарата исследования, выдвижение гипотезы, постановка цели, определение объекта, предмета и задач исследования, выбор методов исследования, первичная диагностика.

2 этап (март 2019 – апрель 2019) – проведение опытно-экспериментальной работы в начальной школе по применению дифференцированного подхода при обучении орфографии.

3 этап (апрель 2019 – май 2019) – повторная диагностика, количественный и качественный анализ результатов исследования, подведение итогов исследования.

Опытно-экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Подгорновская СОШ № 17» Енисейский район с. Подгорное. В исследовании приняли участие учащиеся 2-го класса в количестве 12 человек.

Практическая значимость работы состоит в том, что материалы данного исследования могут быть использованы студентами при прохождении практики в школе, а также учителями начальных классов при обучении орфографии на уроках русского языка.

Структура работы - работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников, включающего 46 наименований. Результаты работы представлены в 2 таблицах, 3 рисунках. В 7 приложениях представлены материалы диагностики и упражнения. Общий объем работы – 61 страница.

1 Теоретические основы организации дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников

1.1 Понятие дифференцированного подхода в обучении младших школьников

Говоря об образовании, стремятся выделить желание учитывать интересы детей, делать процесс обучения разнопрофильно, на различную группу усвоения изучаемого материала, так, чтобы цели обучения соответствовали возможностям и желаниям обучаемых и социальному заказу общества. Все это выражается в разнообразных концепциях дифференциации обучения.

Дифференциация (от латинского *differentia* – различие) означает расчленение, разделение, расслоение целого на части, формы, ступени, тогда применительно к процессу обучения мы понимаем дифференциацию как действие, задача которого – разделение учеников в процессе обучения для достижения главной цели обучения и учёта особенностей каждого учащегося. Попытки дать толкования понятию «дифференциация обучения» предприняты учёными давно. Чтобы отчётливее представить движение научной мысли относительно содержания рассматриваемого понятия обратимся к определениям этого понятия, сформулированные учёными.

По мнению З.И. Калмыковой: «Дифференциация обучения – это создание специализированных классов и школ, рассчитанных на учёте психологических особенностей школьников» [15, с. 31].

И.Э. Унт писала: «Дифференциация обучения – это учёт индивидуальных особенностей учащихся в той или иной форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения» [37, с. 8].

С.Е. Покровская считает: «Дифференциация обучения – это такая система обучения, при которой каждый учащийся, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможность адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную вероятность уделять

особенное внимание тем направлениям, которые в большей степени отвечают его склонностям» [27, с.25].

Таким образом, мы можем выделить три подхода к определению понятия дифференциации обучения:

- психологический (учет индивидуальных особенностей учащихся);
- педагогический (учет склонностей и интересов учащихся);
- методический (дифференциация материала по уровням и профилям).

Эти различные подходы позволяют наглядно представить, как обогащалось и развивалось интересующее нас понятие дифференциация обучения. Последнее определение, на наш взгляд, наиболее емко, и можно сделать вывод, что дифференциация обучения на современном этапе является определяющим фактором демократизации и гуманизации образования.

Исходя из всего вышесказанного, определим цели дифференциации с различных позиций. С социальной точки зрения целью дифференциации обучения является формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом. С дидактической точки зрения целью дифференциации является решение назревших проблем школы путем создания новой дидактической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе. С психолого-педагогической точки зрения конечной целью дифференциации является его индивидуализация, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика[22].

В педагогической литературе часто рассуждение о дифференцированном подходе ассоциируют с дифференциацией обучения. Различия в этих терминах в следующем. Дифференцированный подход определяется интуицией учителя в связи с реализацией принципа индивидуализации обучения, он является конкретным показателем его педагогического мастерства. Рассмотрим понятие «дифференцированный подход», сформулированные учеными.

И.Д. Бутузов считает: «Основной смысл дифференцированного подхода заключается в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные различия в обучении учащихся, определить каждому из них наиболее рациональный характер работы на уроке» [6, с. 18].

Ю.К. Бабанский писал: «Дифференцированный подход – это способ оптимизации, который предполагает оптимальное сочетание общеклассных и групповых индивидуальных форм обучения» [3, с. 21].

По мнению А.А. Кирсанова: «Дифференцированный подход – это особый подход учителя к различным группам учеников, заключающийся в организации учебной работы различной по содержанию, объёму, сложности методам, приёмам» [18, с. 35].

Дети по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Это различие в овладении знаний зависит от того, что каждый обучающийся, в силу отличительных для него как внешних, так и внутренних условий развития, обладает характерными особенностями. Любой обучающийся - индивидуален. По этой причине, для того чтобы управление познавательными процессами учащихся и их развитием было эффективным и успешным, следует в учебном процессе применять к ним дифференцированный подход [2].

Требование принимать во внимание в учебном процессе индивидуальные особенности учащихся далеко не значит адаптация программ и общих требований обучения к характерным особенностям каждого ребенка. Это требование означает, что нужно разрабатывать определенную систему воздействия на ученика, учитывая его индивидуальные и возрастные особенности.

К.Д. Ушинский писал: «Основой дифференцированного подхода является глубокое изучение учителем своих учеников. Чтобы воспитывать человека во всех его отношениях, нужно знать его во всех отношениях» [39, с. 67].

Осознанно и уверенно управлять всесторонним формированием личности учащегося возможно, в случае если знаешь какими индивидуальными особенностями он обладает

Т.И. Шамова считает: «Исследование ребенка, истории его жизни и развития должно быть ориентировано на то, чтобы понять, во-первых, что представляет собой ребенок сегодня в данный момент, во-вторых, что он представлял собой в прошлом, и, в-третьих, каким он будет, должен быть завтра, то есть видеть ребенка в перспективе, ориентироваться на будущее, проектировать его развитие» [43, с.68].

По мнению В.И. Загвязинского: «В процессе дифференцированного подхода педагог изучает, анализирует и классифицирует разнообразные качества личности и их проявления у обучающихся, выделяя наиболее общие, характерные особенности, типичные для данной группы детей. На этой основе педагог определяет стратегию собственного взаимодействия с группой, формы вовлечения обучающихся в общую деятельность и отношения. Вследствие этого, дифференцированный подход тесно связан с технологией индивидуального подхода» [13, с.87].

Педагоги и психологи разработали программы педагогического исследования школьников. Однако, как бы не различались программы, основное содержание их сводится к следующему, необходимо получить данные о семье ребенка, выяснить условия жизни его в семье, изучить особенности физического развития, то есть ознакомиться с состоянием здоровья ребенка, изучить индивидуальные особенности умственного и общего развития ребенка - его готовность учиться в данном классе, уровень познавательных способностей – память, наблюдение, мыслительные процессы, речь, внимание, качество знаний по каждому предмету (в чем ученик более силен, в чем менее), изучить морально-волевые качества ученика-овладение правилами поведения, направленность интересов (например: к какому учебному предмету ребенок проявляет наибольший интерес), взаимоотношение к учебным занятиям - к своим успехам и неудачам, навыки самостоятельности и темп работы, настойчивость, уравновешенность, умение преодолевать трудности, чувств ответственности за порученное дело, интерес к общественной жизни класса и участие в ней [12].

Для того чтобы исследовать ученика, педагог наблюдает за работой учащихся во время урока и во внеурочное время, ведет беседу с учеником, с его родителями и товарищами, изучает детские работы, если необходимо, проводит педагогический эксперимент.

Педагог отмечает ближайшие педагогические задачи в работе с каждым ребенком, опираясь на данные, полученные в результате изучения учащихся. Например, в работе с одним учеником сосредоточить внимание на воспитании интереса к учебе, в работе с другим на преодолении застенчивости и нерешительности. Педагог выбирает, а затем применяет наиболее эффективные средства дифференцированного подхода к ученикам, разрабатывает систему индивидуальной работы с каждым из них [1].

Итак, главным плюсом дифференцированного подхода является то, что он позволяет целиком индивидуализировать содержание, темпы и методы учебной деятельности ребенка, наблюдать за его продвижением от незнания к знанию, своевременно вносить требуемые коррективы; наблюдать за каждым его действием и операцией при решении определенных задач [36].

В данной работе мы будем использоваться понятие «дифференцированный подход в обучении» в таком значении: «Дифференцированный подход в обучении – это дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы, например, по успеваемости, интересам, и прочее. Дифференцированный подход мы понимаем как необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода».

В методической литературе имеется достаточно много рекомендаций и указаний, связанных с организацией дифференцированной работы в процессе обучения.

Работа эта кропотливая и сложная, требующая постоянного наблюдения, анализа и учета результатов. Она обычно включает три этапа:

1. Распределение разных групп обучающихся, отличающихся: а) различным уровнем усвоения материала, б) уровнем работоспособности и темпом работы, в) особенностями восприятия, мышления, памяти.

2. Подбор или составление дифференцированных заданий, содержащих различные приемы, помогающие учащимся самостоятельно справиться с заданием, или связанных с увеличением объема и сложности задания.

3. Постоянный контроль за результатом работы учащихся, в соответствии с которыми изменяется характер дифференцированных заданий [6].

По мнению И.М. Осмоловской, «если за результатами этой работы не будет выполняться постоянный контроль, то предлагаемые учащимся дифференцированные задания будут носить формальный характер. Главным в этом подходе является возможность, с одной стороны, опираться на актуальный уровень развития и знаний различных учеников, а с другой, - обнаруживая «зону их ближайшего развития», постепенно переводить каждого к более совершенному овладению знаниями и способами их приобретения» [24, с. 58].

Сложность этого подхода состоит в том, что программу знаний, умений и навыков в любой предметной области должен освоить каждый и уровень этого освоения должен быть оптимальным для учащихся разных категорий (слабых, средних и сильных). При этом надо содействовать тому, чтобы все категории учеников в учебном процессе находились бы в постоянном поступательном движении и постепенно переходили в более высокий по знаниям и умениям разряд учеников.

Этот подход в условиях нашей действительности опирается на гуманистическую основу воспитания и обучения, на то, что каждый, кто учиться в общеобразовательной школе, не имеющий органических дефектов слуха, зрения, речи и патологических отклонений, обладает большими реальными и потенциальными возможностями и способен к познавательной деятельности высокого уровня [11].

При использовании дифференцированного подхода в обучении, необходимо обратить внимание на такие особенности:

– в системе дифференцированного подхода неотъемлемым условием общего развития, считается формирование благоприятных условий учебного процесса, подбор дополнительной, интересной для обучающихся информации,

которую не обязательно запоминать, повторять в классе и дома, но которая дает возможность развивать общую культуру ребенка;

– основу дифференцированного подхода составляет устранение причин, по которым возникают трудности в решении конкретных учебных задач, а не в тренировке обучающихся;

– на основании итогов диагностики педагог применяет дополнительные дидактические материалы, коррекционно-развивающие тетради по учебному предмету, это позволит своевременно устранить причины образовавшихся или допустимых ошибок;

– дифференцированный подход рационально использовать в гетерогенном классе, состоящем из детей с разным умственным уровнем, это является благоприятным фактором развития для детей;

– педагог должен владеть системой педагогической диагностики, которая позволит ему зафиксировать уровень интеллектуального развития ребенка, сформировать у него умение учиться [35].

Обучение при дифференцированном подходе проводится в зоне ближайшего развития. Зона ближайшего развития характеризуется такими потенциальными возможностями, которые ребенок проявляет в обучении, и такими заданиями, которые он может выполнять с помощью взрослого.

Методы обучения должны быть соотнесены с уровнем познавательной деятельности детей. Они должны быть направлены на развитие у детей активности и самостоятельности в приобретении знаний [10].

Таким образом, дифференцированный подход возможен при соблюдении таких условий:

1. Знание индивидуальных и типологических особенностей отдельных и групп учащихся.

2. Составление развернутого плана урока, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся.

3. Умение анализировать учебный материал, выявлять возможные трудности, с которыми встретятся разные группы учащихся.

4. Составление развернутого плана урока, включая вопросы разным группам и отдельным учащимся.

5. Умение «спрограммировать» обучение разных групп учащихся (а в идеале - каждого ученика).

6. Соблюдение педагогического такта.

7. Осуществление оперативной обратной связи.

8. Организация обучения, при которой ученик действуют активно, вовлекается в процессе самостоятельного поиска новых знаний.

9. Повышение интереса к учебному труду за счет его разнообразия [10].

Н.А. Карпушина считала: «Учет индивидуальных особенностей детей – один из основных принципов дидактики. А если в классе 25-30 и более учеников? Учитель произвольно или непроизвольно стремиться выделить группы детей с более или менее одинаковыми особенностями. Чем меньше таких групп, тем легче работать, применять различные приемы и методы обучения. Что же взять за основной показатель, признак выделения групп учеников? Существуют различные подходы к решению этого вопроса» [17, с.102].

В конце 50-х начале 60-х годов дифференцированный подход к ученикам начальных классов был направлен на устранение второгодничества. Основное внимание уделялось работе с отстающими на уроке и вне урока. Учителя были обязаны вести особые тетради для каждого слабого ученика, учет занятий с ними и т.п. Ведущим признаком отнесения ученика к группе слабых считалась успеваемость. Сначала группы отличались и им даже давались названия, подчеркивающие уровень успеваемости. Предполагалось, что соревновательность сыграет решающую роль и слабые быстро перейдут в группу сильных. Вместе с тем методика работы с группами сводилась в основном к тому что, слабых «натаскивали» в выполнении типовых заданий, а сильным предоставляли возможность как можно больше работать самостоятельно. Устранить по-настоящему причины неуспеваемости таким образом было нельзя. Слабые так и оставались слабыми. Деление на группы,

подчеркиваемое учителем и самими детьми, наносило вред личностному развитию учащихся. Это быстро поняли и учителя, и руководители школ. Выдвигалось требование не сообщать, к какой группе отнесен ребенок, тем более не давать группам названия. Но детей нельзя обмануть: они умеют понять и оценить деятельность учителя по отношению к себе и другим [8].

Большое внимание в методической литературе обращено на выделение трех групп учащихся: слабых, средних и сильных. Задача учителя не только в том, чтобы подтягивать слабых до необходимого уровня, но и в том, чтобы дать посильную нагрузку для средних и сильных учащихся. На разных этапах урока организуется самостоятельная работа по группам и учащиеся выполняют задания разной степени трудности. Учитель помогает в первую очередь слабым ученикам. На последнем этапе учащиеся выступают с отчетом о выполненной самостоятельной работе. Указанный принцип построения урока используется в практике многих школ. Важно отметить, что группы носят временный характер, переход из одной в другую разрешается учащимся по их желанию и производится учителем с учетом успешности учения каждого ученика [4].

Л.С. Выготский считает: «Исходя из положений о зонах актуального и ближайшего развития, можно установить следующие три уровня обучаемости:

1) низкий уровень, характеризующийся, как правило, беспомощностью в решении любых познавательных задач, в том числе типовых, уже неоднократно решавшихся в классе;

2) средний уровень, который в большинстве случаев характеризуется быстрым и прочным усвоением разъясненной операции, решением без помощи извне типовых задач, но затруднениями в новых, нетиповых познавательных ситуациях;

3) высокий уровень, который обычно характеризуется решением без помощи извне любых познавательных задач, доступных ученикам, в том числе нетиповых; как правило, ученик справляется с такими задачами правилосообразно, без дискурсивно-логического их обоснования» [7, с.87].

Обучаемость каждому учебному предмету может быть в той или иной мере специфична, но всегда она характеризуется степенью потребности ученика в помощи со стороны. Эта характеристика является основой и в оценке уровня познавательной самостоятельности в целом.

Соответственно можно говорить также о трех уровнях воспитанности второго компонента познавательной самостоятельности - организованности в учении:

1) низкий уровень - ученик неорганизован, неаккуратен, «разбросан», постоянно нарушает режим дня; не умеет планировать «отсроченных заданий», выполняет их обычно в последний день работы;

2) средний уровень - ученик не всегда организован и аккуратен, бывают срывы; умеет планировать «отсроченные задания», однако зачастую поверхностно; такие планы не являются для ученика руководством к самостоятельной деятельности и часто не выполняются; иногда ученик просит учителя и товарищей усилить контроль над ним со стороны («не хватает на все времени»);

3) высокий уровень - ученик организован, аккуратен, собран; систематически, умело планирует свою работу, не бездумно, а творчески, внося необходимые коррективы [8].

Уроки обучаемости и организованности в познавательной самостоятельности ученика далеко не всегда совпадают.

Диагностика уровня познавательной самостоятельности требует своей разработки. Установление уровня обучаемости школьника - дело весьма сложное и тем не менее реальное для современной школы [9].

Интересы по признаку действительности Рабунский Е.С. условно подразделил на три уровня:

1. Нулевой уровень характеризуется отсутствием интереса к предмету (но не учению вообще): отрицательное или безразличное отношение к нему, пробуждение положительных знаний при занимательности, при первых успехах в учении. Такие учащиеся учатся, как правило, по принуждению.

2. Потенциальный интерес к предмету характеризуется обычно положительным отношением к учению, любознательностью, желанием и отдельными попытками преодолеть трудности в учебной деятельности. У таких учеников зачастую недостает прилежания, иногда возникает конфликт между сравнительно глубоким познавательным интересом и «скучной необходимостью учить урок».

3. Действенный интерес характеризуется осознанной устойчивой познавательной направленностью ученика, основанной на глубокой потребности самостоятельно добывать знания, овладевать навыками, умениями. Вместе с тем нередко встречаются весьма прилежные ученики, у которых нет глубокого интереса к знаниям, так как невысок уровень их познавательной самостоятельности. Таких учеников следует, видимо, также относить к данной условной группе: ведь мотивы их учения действенны (а не потенциальны), и при оказании помощи со стороны учителя интерес этих ребят становится глубже, устойчивее [28].

Наличие интереса к учению, его характер и степень действенности определяются путем опросов ученика, бесед с учителем, родителями, библиотекарем, соучениками, путем наблюдений на уроках за работой ученика, экспериментов, уточняющих бесед с учеником и т.д.

Таким образом, проанализировав понятие «дифференцированный подход в обучении», мы пришли к выводу, что дифференцированный подход в обучении – это дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы, например, по успеваемости, интересам, по мотивации учения и прочее, дифференцированный подход мы понимаем как необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода. При использовании дифференцированного подхода учителю важно располагать системой педагогической диагностики, чтобы правильно установить уровень умственного развития ученика и проводить дифференцированное обучение с целью повышения успеваемости младших школьников.

1.2 Особенности обучения орфографии в начальной школе

Орфография в начальной школе изучается на элементарном уровне, но в поле зрения учащихся находятся правила из большинства разделов орфографии. В начальных классах закладываются основы грамотного письма. В это понятие входит и усвоение орфографии, т.е. системы правил их применения, проверки орфограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста.

Орфографическая грамотность человека — отражение его общей и языковой культуры. Основы безошибочного письма закладываются в период обучения грамоте. «Орфографическая подготовка — это важный компонент общего речевого и языкового развития; ее успехи определяются не только орфографическими знаниями и умениями, но также успехами в чтении, грамматике, семантике, говорении — словом, орфография русского языка осваивается в результате совершенствования, обогащения речи ребенка, в результате овладения им системой языка, его богатством», — отмечает М.М. Разумовская [29].

М.Р. Львов писал: «Правила орфографии, опирающиеся на языковую природу орфографического явления, на грамматику, фонологию, морфемистику, словообразование, этимологию, помогают выбрать целесообразное, обоснованное написание, обеспечивают правильное, точное понимание смысла текста, служат гарантом единообразных написаний морфем, грамматических форм, родственных слов, собственных имен в отличие от нарицательных, единообразия переносов слов со строки на строку. Орфография обеспечивает смысловое разграничение слов, их сочетаний. Иными словами, она обеспечивает взаимопонимание, коммуникацию. Школьники должны на практике убедиться в этом, чтобы к орфографии относиться осмысленно, с пониманием ее системы (чему очень мешают многочисленные исключения из правил, отступления от основных принципов орфографии: такое отклонение

представляют собой правила правописания приставок на з, не случайно они не изучаются в начальной школе)» [21, с.246].

Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих случаях:

а) при обозначении звуков буквами в словах – это правила правописания гласных и согласных в слабых позициях (безударные гласные, звонкие и глухие, непроносимые согласные), в корнях, приставках, суффиксах и окончаниях;

б) при выборе слитного или раздельного написания слов;

в) при употреблении прописных букв (сигналов начала предложения и собственных имен);

г) при переносе частей слова с одной строки на другую;

д) в написании аббревиатур, т. е. в сокращениях[29]. В начальных классах изучается более половины основных законов правописания. Но применение правил обычно ограничивается доступными случаями, без осложнений, на понятной детям лексике. Многие написания, которые в старших классах могут быть проверены, здесь усваиваются практически, на основе запоминания или языкового чутья (интуиции, которая формируется на основе культурной речевой среды, внимательного чтения, безошибочного письма). Материал по орфографии в начальных классах достаточно объемный и многообразный, чтобы понять орфографическую систему, логику предмета, обоснованность и правил, и конкретных написаний, и способов проверки орфограмм.

В то же время в орфографической системе есть противоречия, которые, на первый взгляд, нарушают ее. Далеко не все случаи регулируются правилами, насчитываются сотни непроверяемых слов, которые следует запомнить; не всегда однозначно осуществляются переносы слов (особенно в газетах), употребляются заглавные буквы. Затрудняет младших школьников и то, что многие орфографические трудности, которые неизбежно встречаются в их практике письма, особенно в сочинениях, не изучаются в начальных классах.

Ошибки такого рода неизбежны, учитель предупреждает их, тактично помогает в правильном написании.

Орфография, в отличие от графики, теснейшим образом связана со значениями слов, словоформ, сочетаний, морфем, предложений и даже текста. Решение орфографической задачи, т.е. проверка орфограммы, как правило, опирается на понимание языковых значений.

Основной единицей правописания в современной методике служит орфограмма (пунктограмма), т.е. написание, требующее проверки. Орфограммой может быть отдельная буква в слове, морфема, сочетание букв, стык морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы.

В орфограмме всегда есть не менее двух предполагаемых написаний. Обоснованный выбор правильного написания есть решение грамматико-орфографической задачи.

М.Р. Львов считает: «Орфограмма «работает» в процессе письма лишь в том случае, если пишущий ее моментально замечает. Обследования показали, что у 30% учащихся умение видеть орфограмму, или орфографическая зоркость, сформированы слабо, ненадежно. Орфографическая зоркость формируется бессознательно» [21, с.135].

Целенаправленное обучение нахождению орфограмм в словах, в тексте необходимо проводить с детьми с первых шагов письма в I классе.

Для проверки орфограммы необходимо определенное пространство - так называемое орфографическое поле. При проверке безударной гласной в корне слова поле намного обширнее - это сам корень плюс одно или несколько проверочных слов, где гласный в сильной позиции.

Основанием проверки орфограмм служит умение увидеть орфограмму, опознать ее, т.е. соотнести с правилом, с грамматической основой.

Для этой операции нужны значительный объем памяти, ее готовность, четкое знание грамматики и орфографических правил. Узнавание орфограммы, соотнесение ее с правилом должны протекать с большой скоростью, чтобы не

задерживать письма, не отвлекать школьника от содержания того, что он пишет. Зоркость формируется на протяжении многих лет. Обследование уровня зоркости детей дает неутешительные результаты: она колеблется от 20 до 60% (учитывались только изученные типы орфограмм) и лишь у отдельных учащихся достигает 90%. Поэтому слабость орфографической зоркости принято считать важнейшей причиной ошибок школьников в письменных работах. А орфографическое комментирование - лучшее средство выработки зоркости и предупреждения ошибок [21, с.187].

Обнаружение орфограмм облегчают их опознавательные признаки. Обычно говорят, что орфограмму обнаруживают по несовпадению звука и буквы, произношения и написания: *много звезд* - [зв'ост]. Но забывают, что это несовпадение обнаруживается только тогда, когда ученик не только слышит слово, но и видит (или знает) буквы. До тех пор пока он слышит слово хотя бы внутренним слухом, он ни в чем не сомневается. Чтобы понять, что здесь есть орфограмма, ученика должно что-то насторожить, подтолкнуть к поиску. Здесь и нужны опознавательные признаки орфограмм, помимо предполагаемого несовпадения звука и буквы.

В процессе самостоятельного письма или письма под диктовку учащийся сам должен на основании внутреннего, воображаемого слуха обнаружить орфограмму. Как срабатывает этот внутренний слух, пока не вполне ясно.

Когда неопытный, неподготовленный человек, в нашем случае младший школьник, пишет услышанное (продиктованное) слово *сад*, то последний звук этого слова не вызывает в нем никаких сомнений: он слышит звук [т]. В слове *сбежал* он слышит первый звук [з]. Оказывается, что первый опознавательный признак орфограмм неприменим в самостоятельном письме. Но он весьма эффективен в процессе тренировок, в ходе анализа написанного (напечатанного) текста, комментирования.

Второй опознавательный признак - это звуки и сочетания звуков, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами и, следовательно, создают опасность ошибок. Нужно научить школьников замечать в словах

такие «опасные» места: *a/o*, *e/i* среди гласных, согласные парные *б/п*, *г/к*, *в/ф*, *д/т*, *з/с*, *ж/ш*, а также сочетания согласных *стн/сн*, *здн/зн*, сочетания *нч* и *нщ*, сочетания *жи*, *ши* и пр. Постепенно у детей вырабатываются автоматизированные реакции на эти звуки, сочетания, и это становится основой орфографической зоркости [31].

Постепенно к данному перечню добавляется позиция слитно/раздельно, предлог/приставка, окончания слов (падежные, личные и пр.), шипящие в абсолютном конце слов, стыки морфем, особенно приставки и корня. Объектом внимания становятся сами морфемы - приставки, корни, окончания, интерфиксы (соединительные гласные в сложных словах), постфикс *-ся (-сь)* у глаголов.

Эти три группы опознавательных признаков носят общий характер. Но есть и частные признаки, обслуживающие определенное правило, определенный тип орфограмм. Так, для орфограммы «Заглавная/строчная буква» опознавательный признак - первая буква имени существительного, первое слово в предложении.

Подобным образом могут быть смоделированы опознавательные признаки и других типов орфограмм, связанных с другими темами по грамматике и орфографии и встречающихся в практике школьников. Для ориентирования в орфограммах, для их обнаружения и проверки надо знать:

- а) природу данного явления, т.е. принцип, лежащий в его основе;
- б) опознавательные признаки орфограмм данного типа;
- в) какие знания и умения необходимы школьнику для проверки - решения грамматико-орфографической задачи.

Все это должен знать учитель для правильного ориентирования ученика, выполняющего орфографическое действие по пунктам б) и в).

М.Ф. Леонтьев писал: «Младшие школьники могут осознавать и далекие цели, но эти перспективы не играют решающей роли. Начальная школа обращается к ближним целям, конкретным и реальным, понятным детям. Орфография по своему содержанию малопривлекательна, усваивается нелегко,

многим детям приносит настоящее горе. Из-за страха ошибок школьник теряет веру в себя, неприязнь к правописанию переносит на весь учебный предмет - родной язык» [18, с.314].

Мотивация орфографической работы учащихся реализуется через:

а) возбуждения познавательных интересов;

б) поиск занимательных форм и методов работы;

в) облегчение работы учащихся благодаря хорошему отбору и четкому структурированию дидактического материала и разнообразие методических приемов;

г) введение гибкой и корректной системы контроля и оценки орфографических знаний, умений. [11, с.54].

М.Р. Львов выделяет: «Условия, необходимые для формирования орфографических навыков: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографических навыков и развитием речи; знание орфографических правил; знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило» [20, с. 132].

Успешному обучению правописанию способствует:

а) тщательный отбор дидактического материала;

б) разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;

в) постепенное усложнение орфографических знаний;

г) усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий.

Применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. Но в выборе приёмов не должно быть самотёка. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них. Целесообразность

применения того или иного приёма, упражнения с точки зрения методической определяется такими условиями, как:

- а) степень соответствия его проходимость в данный момент материалу;
- б) подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала;
- в) доступность приёма с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся;
- г) последовательность в применении отобранных с определенной целью приёмов.

М.Р. Львов выделяет следующие ступени формирования умений по орфографии:

1. Жизненная (учебная) ситуация порождает потребность проверить орфограмму. Осознавая мотивы предстоящего действия, школьник ставит цель, осмысливает задачу.

2. Поиск способа выполнения действия: опора на знания, на правило, на опыт.

3. Составление алгоритма выполнения действия по правилу, планирование действия по правилу, по ступеням («шагам»).

4. Выполнение действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану – поэтапно, по «шагам».

5. Повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму – в изменяющихся условиях и вариантах, с постепенным «свёртыванием» алгоритма, постепенным сокращением действия.

6. Появление элементов автоматизма, дальнейшее усиление автоматизма в результате многократного выполнения однотипных действий (упражнений).

7. Достижение более или менее полного автоматизма безошибочного письма [20].

Так моделируется процесс формирования орфографического умения и его постепенное перерастание в автоматизированное действие, в навык: мотив, цель → грамматико-орфографическое ориентирование, определение типа орфограммы → построение алгоритма → действие по алгоритму → повторные

действия при «свертывании» алгоритма → появление признаков автоматизма → максимальное «свертывание» алгоритма → самопроверка и самооценка → автоматизм правильного письма. Весь показанный здесь процесс лишь отчасти вмещается в рамки начального обучения, тем более что появляются все новые типы орфограмм и правила их проверки. Уровень автоматизма дети достигают в начальных классах в начертании букв, их соединении, в написании часто употребляемых сочетаний, в написании легко проверяемых слов типа *вода, луг, машина, далеко, город*, в отдельном написании предлогов и т.п. Но даже знакомые слова дети пишут, комментируя или проговаривая их про себя: *бежит - бегаёт, мааа-шшш-наа* [32].

Элементы автоматизма появляются уже в начальных классах, и не только на основе правил, но по неосознанной интуиции, формируемой общей культурно-речевой средой, которая влияет на ребенка. Однако строить обучение с надеждой на интуицию весьма рискованно: она формируется, по некоторым данным, лишь у отдельных детей. При переоценке языковой интуиции мы рискуем получить письмо по догадке, а она редко превышает 50% вероятности ошибки. К сожалению, пока нет методов диагностики, еще не научились заранее выявлять потенциальных грамотеев, не нуждающихся в правилах.

Человек, прочно овладевший навыком правописания, может забыть правила, они ему больше не нужны. Ведь письмо - вид речевой деятельности, цель письма - передача мысли. Необходимость сознательных усилий, направленных на правописание, мешает обдумывать содержание текста, выбирать слова, строить предложения. Но даже на высших ступенях автоматизма письма контроль сознания не исключается [36].

Таким образом, орфография обеспечивает смысловое разграничение слов, их сочетаний. Основной единицей правописания в современной методике служит орфограмма (пунктограмма), то есть написание, требующее проверки. Практическая работа учащихся над орфограммами опирается на правила. В начальных классах используются несколько типов орфографических правил.

Основанием проверки орфограмм служит умение увидеть орфограмму, опознать ее, то есть соотнести с правилом, с грамматической основой – орфографическая зоркость. Усвоение детьми орфографических правил, умение грамотно писать во многом зависит от сформированности орфографической зоркости.

Таким образом, мы можем выделить особенности обучения орфографии в начальной школе, которые необходимы для успешного усвоения системы правил их применения, проверки орфограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста:

- тщательный отбор дидактического материала;
- разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;
- постепенное усложнение орфографических знаний;
- усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий;
- последовательность в применении отобранных с определенной целью приёмов.

1.3 Способы организации дифференцированного подхода на разных этапах урока по обучению орфографии в начальных классах

Дифференцированный подход необходим на всех этапах урока по обучению, а точнее, на всех этапах усвоения знаний, умений. Это является существенным положением методики дифференцированного обучения.

На этапе первичного усвоения новых знаний. Это этап первичного восприятия материала. Легко убедиться в том, что недифференцированный подход порождает «белые пятна» в знаниях части учеников. Потому, что новое всегда связывается с вполне определенным старым. Именно поэтому учитель проводит подготовку к усвоению нового, актуализирует нужные знания, создавая ситуацию успеха, есть ли у детей в памяти то, на что они будут опираться. Изучив новый материал, учитель проверяет качество восприятия, первичного усвоения, обычно проводится фронтально. Выслушав несколько ответов, учитель делает вывод о том, усвоило ли большинство детей материал. Каждого проверить трудно, а в классе с шестилетками первое время просто невозможно. Значит, нельзя быть уверенным в качестве усвоения нового материала всем классом.

Осуществляя дифференцированный подход, нужно, во-первых, провести более тщательную подготовку к усвоению нового материала именно с теми детьми, которые в этом нуждается. А во-вторых, после первичного фронтального объяснения нужно его повторить, и, может быть, не один раз, для отдельных групп [25].

Например, предлагается выполнить такое задание: выполни по образцу.

Пес - песик

Вылез - лезет

Бу.ка –

Ле. –

Доро.ке –

Во время изучения нового материала важно учитывать психофизиологические особенности учеников. Дополнительные вопросы учитель может задать ученикам со слабой слуховой памятью, невнимательным, рассеянным; учащимся с хорошей зрительной памятью помогает наглядность - практическая работа на доске. Вполне очевидна ограниченность возможности применения дифференцированного подхода на этапе получения новых знаний. Чем? Требованием придерживаться логической структуры излагаемого (повторы и остановки могут нарушить логику); невозможностью учета пробелов в знаниях в любой момент объяснения (не всегда можно зафиксировать тот миг, в который ученик отвлекся, что-то упустил); необходимостью соблюдать сроки обучения.

На этапе первичной первичного закрепления: здесь основой дифференцированного подхода является организация самостоятельной работы. Здесь более всего содержится возможностей для учета особенностей учащихся [14].

Учитель готовит два-три варианта заданий. Учащиеся сами выбирают вариант, или каждый вариант учитель заранее предназначает определенной группе учеников.

Отдельным группам дается разъяснение возможных затруднений с целью предотвращения ошибок. Этот прием характерен для этапа первичного закрепления.

Например:

- для низкого уровня: Исправь ошибку в данном слове.

Свителио

Свет - светило

- для среднего уровня: Узнай сказку и автора.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

«Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?»

Выпиши из этих строк все слова с орфограммой: буква на месте непроизносимого согласного звука. Рядом доказывай, что слова написаны верно. Не забывай в проверочных словах, если надо, оставлять «окошки».

– для высокого уровня: Назови проверочные слова и впиши букву.

на л.сте	л.сок
под д.ждем	в.дерко
в гн.зде	л.сичка
на бр.вне	с.мейка
с п.тном	г.лубок

Некоторым учащимся оказывается помощь. В I классе это проводится устно непосредственно учителем. В последующих классах дозированная помощь включается в текст самого дифференцированного задания, которое чаще всего предъявляется на карточках.

Слабым учащимся для самостоятельной работы нередко даются облегченные карточки-задания алгоритмического вида, сильным — задания на перенос знаний и умений в измененную или новую ситуацию.

Таким образом, дифференцированный подход на уроке закрепления и применения знаний осуществляется преимущественно в виде заданий различной трудности и характера. Наиболее удобно предъявлять их в форме индивидуальных карточек. В I классе возможность использования названных приемов появляется и расширяется по мере овладения учащимися чтением и умением выполнять письменную инструкцию к заданию.

Этап контроля усвоения: на этом этапе важно четко выяснить, на каком уровне усвоено каждым учеником одно и то же знание, умение. Исходя из этого, можно составить серии заданий повышающейся (восходящей) или понижающейся (нисходящей) трудности. Каждая серия должна отражать определенный уровень усвоения материала. Не следует скрывать от учащихся

уровень трудности задания, пусть они сами отчетливо представляют, на каком уровне усвоен ими материал [5].

Что же касается оценки, то в I классе она имеет только качественную характеристику и поэтому не вызывает вопросов. В последующих классах, когда появляется обычная цифровая отметка, дифференцированный подход на этапе проверки и оценки осуществить трудно. Когда идет обучение, задания разной трудности полезны, они помогают подтянуть учащихся, отстающих в учебе [38].

Таким образом, мы можем выделить способы организации дифференцированного подхода на разных этапах урока по обучению орфографии в начальных классах:

- на этапе первичного усвоения новых знаний: более тщательная подготовка к усвоению нового материала именно с теми детьми, которые в этом нуждаются; повторение материала, после первичного объяснения для отдельных групп повторить необходимо несколько раз;

- на этапе первичного закрепления: дифференцированный подход осуществляется преимущественно в виде заданий различной трудности и характера; наиболее удобно предъявлять задания в форме индивидуальных карточек;

- на этапе контроля усвоения новых знаний: проведение диагностики уровня усвоенного каждым учеником одного и то же знания, умения; составление серии заданий повышающейся (восходящей) или понижающейся (нисходящей) трудности.

2 Использование дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников

2.1 Опытнo-экспериментальная работа по применению дифференцированного подхода при обучении орфографии

В качестве базы для нашего исследования было выбрано МБОУ «Подгорновская СОШ № 17». Опытнo-экспериментальная работа проводилась в течение 2 недель во 2-ом классе, состоящем из 12 человек. Этот класс занимается по программе «Школа России».

Работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Для каждого этапа был составлен комплект заданий базового уровня. Используя методику М.Р. Львова, для каждого этапа были составлены комплекты заданий различного уровня. Большинство заданий было составлено на основе имеющихся в учебнике русского языка, и по аналогии с ними самостоятельно.

Ко времени проведения опытнo-экспериментальной работы учащиеся должны были знать из области орфографии:

- «опасное место» в слове - это орфограмма;
- орфограммами могут быть как гласные, так и согласные;
- безударная позиция для гласных, конец слова и положение парных согласных перед другими согласными - это опознавательные признаки орфограмм;
- «секрет» корней родственных слов (корни родственных слов пишутся одинаково: опасные и безопасные места обозначаются одними и теми же буквами).

Поэтому цель констатирующего этапа: выявить уровень сформированности таких орфографических умений, как:

- умение устанавливать слова-родственники и правильно писать корни родственных слов;

- умение определять орфограммы по их опознавательным признакам;
- умение пользоваться письмом с «окошком» как средством проявления орфографического самоконтроля и орфографической рефлексии по ходу письма.

Для данного этапа были предложены 5 заданий:

- на установление родственных слов и формы одного и того же слова (продолжи ряд слов)
- на правописание корней родственных слов (написать гласную в корне слова)
- на решение орфографических задач (вставить пропущенные буквы и дописать подходящие по смыслу слова с двумя безударными гласными в корне)
- на распределение слов по группам (Укажи лишнее слово)
- на выделение орфограмм (отметь орфограммы, которые встретил в тексте)

Задания для констатирующего этапа (Приложение А).

На выполнение работы отводилось 45 минут. В работе принимали участие 12 человек. Итоги подводились по каждому заданию отдельно для каждого ученика индивидуально. По итогам выполнения заданий мы выделили три уровня сформированности орфографических умений: высокий, средний и низкий. Критерии: 1-2 ошибки - высокий, 3-4 ошибки - средний, 5 и более - низкий.

Таблица 1

Результат сформированности орфографических умений (констатирующий этап)

Список класса	Задание на установление слов-родственников и формы одного и того же слова	Задание на правописание корней родственных слов	Задание на решение орфографических задач	Задание на распределение слов по группам	Задание на выделение орфограмм	
1. Артем С.	+	+	-	-	-	с

Продолжение таблицы 1

Список класса	Задание на установление слов-родственников и формы одного и того же слова	Задание на правописание корней родственных слов	Задание на решение орфографических задач	Задание на распределение слов по группам	Задание на выделение орфограмм	
2. Вероника Л.	-	+	+	-	-	с
3. Дмитрий Б.	+	-	+	+	+	в
4. Карина С.	-	-	-	-	-	н
5. Лидия Б.	-	-	-	-	-	н
6. Наталья Б.	-	+	+	-	-	с
7. Роман Е.	-	-	-	-	-	н
8. Сергей Ш.	+	+	+	+	-	в
9. Софья А.	+	+	-	+	+	в
10. Степан Ю.	+	-	-	+	-	с
11. Тамила Ф.	-	-	-	-	-	н
12. Ярослав Д.	+	+	-	-	-	с

Условные обозначения:

Знак «+» – ученик умеет выполнять это задание.

Знак «-» – ученик не справился с этим заданием.

На основе полученных результатов учащиеся были поделены на 3 группы.

1 группа – 4 (33 %) – низкий уровень. Эти учащиеся имели пробелы в знаниях программного материала по орфографии, они показали неумение отличать родственные слова от формы слова; неумение видеть орфограмму.

2 группа – 5 (42%) – средний уровень. Это учащиеся, имевшие достаточные знания, но большинство из них не смогли определить разновидность орфограмм и соотнести их с изученными правилами.

3 группа – 3 (25%) – высокий уровень. Это учащиеся с высоким уровнем знаний и орфографических умений.

На Рисунке 1 показано распределение учеников по группам в соответствии с уровнем орфографической грамотности.

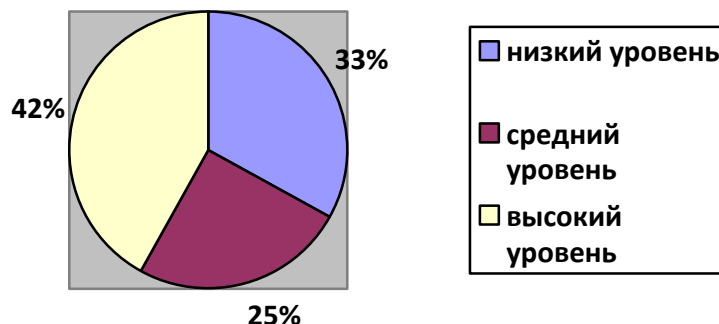


Рисунок 1 – Результат сформированности орфографических умений и навыков (констатирующий этап)

Такой результат, как нам кажется, можно объяснить тем, что в течение всего первого полугодия в классе не было постоянного учителя.

Согласно полученным данным на формирующем этапе для каждой группы учащихся были составлены комплекты заданий, цель которых:

а) для первой группы:

1) ликвидировать пробелы в знаниях и умениях;

2) сформировать умения осуществлять самостоятельную деятельность по образцу;

б) для второй группы:

1) закрепить и повторить знания и способы действий;

2) актуализировать имеющиеся знания для успешного изучения нового материала;

в) для третьей группы:

1) сформировать новые способы действия, умения выполнять задания повышенной трудности.

Работа этих групп проходила в рамках обычных уроков, но на разных этапах урока по изучению орфографии:

– первичное усвоение новых знаний: каждая тема требует особого подхода к ее изучению. Но первый урок, обращен одинаково ко всем учащимся. Задания для 3-й группы переходили от обязательным к творческим, 2-я группа была сосредоточена на упражнениях, которые требуют старания, хорошего понимания основных положений темы и умений сделать 1-2 логических шага в направлении развития этих положений. Задания для 1-й группы направлены на возвращение учащихся к основным моментам изучаемой темы (Приложении Б);

– первичная проверка понимания: был дан текст, 1-й группе нужно найти ошибки в словах, 2-й группе выписать из текста только те слова, написание парных согласных в которых надо проверять и 3-й группе необходимо выпишите слова с ошибками и подберите проверочные слова (Приложение В);

– первичное закрепление: оно включало заполнение выявленных пробелов в теоретическом материале, разъяснение недочетов и ошибок в самостоятельных и контрольных работах. При разборе упражнений учащимся

– «Подчеркните согласный и рядом гласный в проверочных словах» (для 1-й группы);

– «Выберите нужное проверочное слово» (для 2-й группы);

Выберите нужное проверочное слово.

– «Вставьте нужную букву, подбирая проверочное слово» (для 3-й группы) (Приложении Г);

– контроль усвоения, обсуждение допущенных ошибок и их коррекция: самостоятельные работы для этого разделились на три группы, предлагались задания на карточках: подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым (для 1-й группы); подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с нужной буквой (для 2-й группы); подберите и напишите проверочные слова, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с

нужной буквой. Если нужно пользуйтесь словарями (для 3-й группы) (Приложении Д);

– дифференцированная домашняя работа: трем группам определялись 3 разного уровня сложности задания на карточках. Первой группе на дом предлагались задания, точно соответствующие обязательным результатам. Второй и третьей группе такие же задания и плюс более сложные задания (Приложении Е).

Для контрольного этапа были составлены задания, аналогичные тем, которые были предложены на констатирующем этапе.

Цель контрольного этапа: выявить динамику развития и уровень сформированности следующих умений и навыков:

- определять разновидности орфограмм;
- пользоваться такими способами проверки орфограмм в корне слова, как его изменение по вопросам и подбор слова-родственника.

Задания для контрольного этапа (Приложение Ж)

На выполнение работы отводилось 45 минут. В работе принимали участие 12 человек. Итоги подводились также по каждому заданию отдельно для каждого ученика индивидуально.

Таблица 2

Результат сформированности орфографических умений и навыков
(контрольный этап)

Список класса	Задание на установление слов-родственников и формы одного и того же слова	Задание на правописание корней родственных слов	Задание на решение орфографических задач	Задание на распределение слов по группам	Задание на выделение орфограмм	
1. Артем С.	+	+	-	-	-	с
2. Вероника Л.	-	+	+	-	-	с
3. Дмитрий Б.	+	-	+	+	+	в
4. Карина С.	-	+	-	-	+	с

Продолжение таблицы 2

Список класса	Задание на установление слов-родственников и формы одного и того же слова	Задание на правописание корней родственных слов	Задание на решение орфографических задач	Задание на распределение слов по группам	Задание на выделение орфограмм	
5. Лидия Б.	-	-	-	-	-	Н
6. Наталья Б.	-	+	+	-	-	С
7. Роман Е.	-	-	-	-	-	Н
8. Сергей Ш.	+	+	+	+	-	В
9. Софья А.	+	+	-	+	+	В
10. Степан Ю.	+	-	-	+	-	С
11. Тамила Ф.	-	+	-	-	+	С
12. Ярослав Д.	+	+	+	-	+	В

Условные обозначения:

Знак «+» – ученик умеет выполнять это задание.

Знак «-» – ученик не справился с этим заданием.

Результаты были следующие: количество учащихся с высоким уровнем сформированности орфографических умений составило 4 человека (33%), со средним уровнем 6 человек (50%) и с низким уровнем 2 человека (17 %).

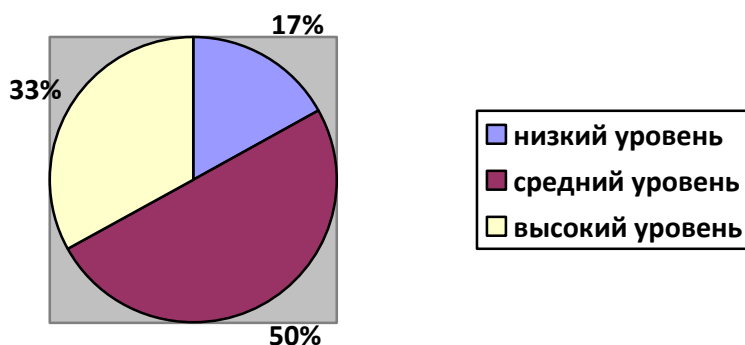


Рисунок 2 – Результат сформированности орфографических умений и навыков (контрольный этап).

Сравнивая результаты, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, можно отметить положительную динамику. Уровень сформированности орфографических умений и навыков вырос, т.е. качество усвоения орфографического материала стало выше. Уровень сформированности орфографических умений и навыков повысился у 4 детей. Низкий уровень сократился в два раза (остался у 2 детей). Следует отметить, что качество выполнения заданий улучшилось за счет того, что дети научились устанавливать родственные слова и правильно писать корни родственных слов; определять орфограммы по их опознавательным признакам; пользоваться письмом с «окошком» как средством проявления орфографического самоконтроля и орфографической рефлексии по ходу письма.

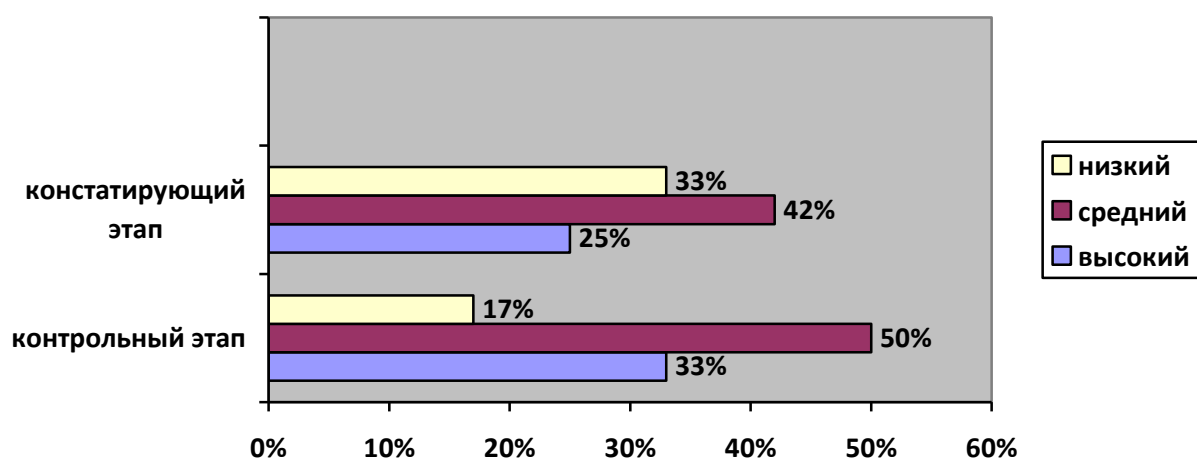


Рисунок 3 – Сравнительный результат сформированности орфографических умений и навыков (констатирующий и контрольный этапы).

Таким образом, применяя на уроках элементы дифференцированного обучения, мы достигли следующих результатов: уровень сформированности орфографических умений и навыков вырос, т.е. качество усвоения орфографического материала стало выше, в ходе исследования увидели пробелы в знаниях ребят и это своевременно позволило их ликвидировать, качество выполнения заданий улучшилось. Применение дифференцированного

подхода на уроках русского языка, способствует более эффективному формированию у младших школьников орфографических умений.

2.2 Система упражнений, направленная на формирование у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода

В ходе эксперимента с учащимися 2 класса на уроках русского языка проводилась работа с использованием системы упражнений с целью повысить эффективность формирования у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода. Была использована система упражнений, способствующих формированию у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода на уроках русского языка.

Упражнения были направлены на развитие у младших школьников умений устанавливать слова-родственники и правильно писать корни родственных слов, умений определять орфограммы по их опознавательным признакам, умений пользоваться письмом с «окошком» как средством проявления орфографического самоконтроля и орфографической рефлексии по ходу письма, которые позволяют детям самостоятельно приобретать знания и навыки поиска, анализа информации. Организованная работа содействовала формированию у детей мотивации к обучению, саморазвитию, самопознанию и включала в себя элементы исследовательской деятельности учащихся.

Для успешного формирования орфографических умений учитывались следующие условия:

- сосредоточенность, концентрация внимания младших школьников на изучаемом материале;
- интеллектуальная работа невозможна без включения каждого учащегося;
- создание благоприятной атмосферы на уроках и организация свободного сотрудничества педагога и учащихся;
- стимулирование познавательного интереса обеспечивало разнообразие форм работы;
- организация самостоятельной работы учащихся;

Осуществлять дифференцированный подход необходимо на различных этапах урока. Использование дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения способствует подготовке слабоуспевающих к восприятию нового материала, вовремя восполнять пробелы в знаниях, шире использовать познавательные возможности учеников, особенно сильно, и постоянно поддерживать интерес к предмету.

Для формирования у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода мы разработали систему упражнений.

В соответствии с этим мы предлагаем выделить в классе три группы учащихся по уровню сформированности орфографических умений:

– первая группа – учащиеся, имеющие пробелы в знаниях программного материала по орфографии, не могут отличать родственные слова от формы слова; не умеют видеть орфограмму;

– вторая группа – учащиеся, имеющие достаточные знания, но большинство из них не могут определить разновидность орфограмм и соотнести их с изученными правилами;

– третья группа – учащиеся с высоким уровнем знаний и орфографических умений.

Мы предлагаем систему дифференцированных упражнений:

Упражнение № 1.

1 группа

Выполни по образцу. Пес-песик Вылез-лезет Бу.ка-..... Ле .-... Доро.ке-...

2 группа

Реши орфографические задачи. пе.(з/с), выле.(е/и).(з/с), бу.(д/т)ка, ле.(г/к), доро.(ж/ш)ке.

3 группа

О ком можно составить предложение из слов? Название того, о ком пойдет речь, поставь в начало и построй предложение. пе.(з/с), выле.(е/и).(з/с), бу.(д/т)ка, из, и, ле.(г/к), доро.(ж/ш)ке, на.

Упражнений № 2.

1 группа

Нужно найти ошибки в словах.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорог. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

2 группа

Запишите только те слова, написание парных согласных в которых надо проверять.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорог. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

3 группа

Выпишите слова с ошибками и подберите проверочные слова.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорог. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

Упражнение № 3.

1 группа

Подчеркните согласный и рядом гласный в проверочных словах.

Дуб – дубы, резкий – резок, город – города, суп – супы, мягкий – мяжок.

2 группа

Выберите нужное проверочное слово.

Ду... (дубки, дубы), ре..кий (резок, резко), горо... (города, городской), су... (супы, супчик), мя...кий (мягко, мяжок).

3 группа

Вставьте нужную букву, подбирая проверочное слово.

Ду(б/п) - ..., ре(з,с)кий -..., горо(д,т) - ..., су(п,б) - ..., мя(г,к)кий -....

Упражнение № 4.

1 группа

Подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым.

Проверочные слова	Проверяемые
письма	м.рской
море	морко.ь
моркови	с.довый
овраги	ло.ка
ложечка	п.сьмо
сад	овра.

2 группа

Подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с нужной буквой.

Проверочные слова	Проверяемые	Ответы			
		1	2	3	4
письма	м.рской	а	и	е	о
море	морко.ь	б	п	ф	в
моркови	с.довый	о	и	а	е
овраги	ло.ка	ф	в	ж	ш
ложечка	п.сьмо	е	и	я	о
сад	овра.	г	п	х	к

3 группа

Подберите и напишите проверочные слова, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с нужной буквой. Если нужно пользуйтесь словарями.

Проверочные слова	Проверяемые	Ответы			
		1	2	3	4
	д.лекий	а	и	е	о
	свисто.	б	п	г	к
	тр.щать	о	и	а	е
	кру.ка	ф	в	ж	ш
	м.роз	а	и	е	о
	в.негрет	а	о	и	е

Упражнение № 5.

1 группа

Выпишите из этих строк все слова с орфограммой: буква на месте непроизносимого согласного звука. Рядом доказывай, что слова написаны верно. Не забывайте в проверочных словах, если надо, оставлять «окошки».

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

2 группа

Выпиши слова, в корнях которых есть главные опасности письма: 4-5 примеров с безударными гласными и 4-5 с согласными, парными по глухости-звонкости. Рядом доказывай, что буквы выбраны правильно.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

3 группа

Выпиши слова, в корнях которых есть главные опасности письма: 4-5 примеров с безударными гласными и 4-5 с согласными, парными по глухости-звонкости. Подбери к этим словам однокоренные слова.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

Таким образом, используя данную систему упражнений на уроках изучения орфографии, у учащихся повышается уровень орфографических умений, качество усвоения орфографического материала становится выше. Применение дифференцированного подхода на уроках русского языка, способствует более эффективному формированию у младших школьников орфографических умений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение и анализ источников по рассматриваемой нами проблеме позволили установить, что использование дифференцированного подхода в обучении орфографии младших школьников является одной из важных тем начального курса русского языка.

Таким образом, проанализировав понятие «дифференцированный подход в обучении», мы пришли к выводу, что дифференцированный подход в обучении – это дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы, например, по успеваемости, интересам, по мотивации учения и прочее, дифференцированный подход мы понимаем как необходимое условие успешной реализации индивидуального подхода. При использовании дифференцированного подхода учителю важно располагать системой педагогической диагностики, чтобы правильно установить уровень умственного развития ученика и проводить дифференцированное обучение с целью повышения успеваемости младших школьников.

Мы выделили особенности обучения орфографии в начальной школе, которые необходимы для успешного усвоения системы правил их применения, проверки орфограмм с помощью правил на основе понимания значений слов, грамматических форм, текста:

- тщательный отбор дидактического материала;
- разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;
- постепенное усложнение орфографических знаний;
- усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий;
- последовательность в применении отобранных с определенной целью приёмов.

Мы выяснили, что осуществлять дифференцированный подход необходимо на различных этапах урока. Использование дифференцированного

подхода к учащимся в процессе обучения способствует подготовке слабоуспевающих к восприятию нового материала, вовремя восполнять пробелы в знаниях, шире использовать познавательные возможности учеников, особенно сильно, и постоянно поддерживать интерес к предмету.

Сравнивая результаты, полученные в ходе констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы, можно отметить положительную динамику. Уровень сформированности орфографических умений и навыков вырос, т.е. качество усвоения орфографического материала стало выше. Следует отметить, что качество выполнения заданий улучшилось за счет того, что дети научились устанавливать слова-родственники и правильно писать корни родственных слов; определять орфограммы по их опознавательным признакам; пользоваться письмом с «окошком» как средством проявления орфографического самоконтроля и орфографической рефлексии по ходу письма.

Для формирования у младших школьников орфографических умений на основе дифференцированного подхода мы разработали систему упражнений, используя данную систему упражнений на уроках изучения орфографии, у учащихся повышается уровень орфографических умений, качество усвоения орфографического материала становится выше.

Полученные результаты проведенного исследования подтверждают правоту выдвинутой нами гипотезы, заключающуюся в том, что при обучении орфографии на уроках русского языка учителем систематически используется дифференцированный подход, то это способствует более эффективному формированию у младших школьников орфографических умений.

Таким образом, задачи, поставленные нами в выпускной квалификационной работе, успешно реализованы в ходе экспериментального исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алиев, Н.Н. Дифференцированное обучение русскому языку / Н.Н. Алиев.- М.: Просвещение, 2000.- 80 с.
2. Арапов, А.И. Дифференциация обучения / А.И. Арапов.- М.: Просвещение, 2005.- 243 с.
3. Бабанский, Ю.Б. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.Б. Бабанский.- М.: Просвещение, 2000.- 210 с.
4. Баранов, М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. -1981. - № 3 – 15 с.
5. Бетенькова, Н.М. Стихотворные упражнения как средство развития орфографической зоркости // Начальная школа. - 1991. - № 6 – 14 с.
6. Бутузов, И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И.Д. Бутузов. - М: Просвещение, 2002. – 72 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение, 1982.- 135 с.
8. Гильбух, Ю.З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабо-подготовленным ученикам / Ю.З. Гильбух.- Киев: Просвещение, 1985.- 176 с.
9. Джексембекова, М.И. Основные тенденции теории и практики решения проблем индивидуализации и дифференциации процесса обучения // Образование. – 2014. - № 4. – С.118-121.
10. Дик, Ю.И. Дифференциация обучения и работа с одаренными школьниками на современном этапе развития школы. Перспективы общего и среднего образования / Ю.И. Дик, В.А. Орлов.- М: Просвещение, 2001. - 234 с.
11. Дьяченко, О.М. Проблема индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка. // Вопросы психологии. - 2007. - № 4 - С. 61 - 62.
12. Журова, Л.Е. Беседы с учителем / Л.Е. Журова. - М.: Просвещение, 2015.- 54 с.

13. Загвязинский, В.И. О дифференцированном подходе / В.И.Загвязинский. - М.: Просвещение, 2004.- 87 с.
14. Ильяшенко, В.А. Формирование орфографической зоркости у первоклассников // Начальная школа. -2016. - №6. – 18 с . 50
15. Калмыкова, З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З.И. Калмыкова.- М.: Просвещение, 2005.- 85 с.
16. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной Н.П.Капустин.- М.: «Академия», 2007.- 37 с.
17. Карпушина, Н.А. «Учитывать индивидуальные особенности детей» // Начальная школа - 2015.- № 2. - 115 с.
18. Кирсанов, А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / М: Просвещение, 2005.- С. 298-300.
19. Кузьменко, Н.С. Как подготовить учителя к работе по формированию орфо- гра фической зоркости у младших школьников // Начальная школа. - 1993.-№ 12. – 3 с.
20. Леонтьев, М.Ф. О преподавании русского языка / М.Ф. Леонтьев.- М: Просвещение, 2001. - 314 с.
21. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов.- М: Просвещение, 2005.- С. 298-300.
22. Мельников, М.А. Дифференцированное обучение / М.А. Мельников.- М: Просвещение, 2000.- 762 с.
23. Новикова, Л.И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения // Начальная школа. - 2014. - № 1. - 117 с.
24. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного подхода в современной школе / И.М. Осмоловская.- М: Просвещение, 2004.- 160 с.
25. Перевозный, А.В. Педагогические основы дифференциации современного образования: история и современность.- Мн.: Просвещение, 2003.- 82 с.
26. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый.- М: Про-свещение, 2000. - 400 с.

27. Покровская, С.Е. Дифференциация обучения учащихся в средних общеобразовательных школах.- Мн.: «Беларусская наука», 2002.- 25 с.
28. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е.С. Рабунский. - М.: Просвещение, 2000. - 412 с.
29. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе : Книга для учителя. М.,1996. С. 7.
30. Рождественская, Н.С. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Н.С. Рождественская, Г.А. Фомичева.- М.: Просвещение, 1998. – 78 с.
31. Рождественская, Н.С. Основы методики начального обучения русскому языку / Н.С. Рождественская. - М: Просвещение, 2006. - 53 с.
32. С Синченко Е. А. Управление процессом дифференцированного обучения младших школьников с разными образовательными возможностями // Молодой ученый. — 2018. — № 48.1. — С. 33-35.
33. Соловейчик, М.С., Кузьменко Н.С. Рабочая программа по русскому языку для учащихся 2 класса начального общего образования, 2016-2017.- 20 с.
34. Соловейчик, М.С., Кузьменко Н.С. Русский язык. К тайнам нашего языка / Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. – Смоленск: Просвещение, 2013.- 72 с.
35. Тестов, В.А. Развитие познавательных способностей в условиях уровневой дифференциации / В.А. Тестов. - М.: Просвещение, 1999.- 97 с.
36. Тоцкий, П.С. Орфография без правил / П.С. Тоцкий. - М.: Просвещение, 1991.- 35 с.
37. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - Педагогика, 2001. - 59 с.
38. Уткина, Н.Г. Дифференцированный подход при работе с учащимися / Н.Г. Уткина. - М.: Просвещение, 2005. - 235 с.
39. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – 207 с.

40. Федеральный государственный стандарт начального общего образования (1 – 4 кл.) [Электронный ресурс] Министерство образования и науки Российской Федерации – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/922
41. Фролова, Л.А. Структура орфографической зоркости и условия ее развития у младших школьников // Начальная школа. -2001. - №5. – 26 с.
42. Чуприкова, И.С. Психология умственного развития: принцип дифференциации. - Мн.: Просвещение, 2004. - 76 с .
43. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова.- М.: Просвещение, 2007.-68 с.
44. Шахмаев, Н.М. Учителю о дифференцированном обучении / Н.М. Шахмаев. - М.: Просвещение, 2006.- 114 с.
45. Шишмаренков, В.К. Дифференциация обучения как педагогическая проблема / В.К. Шишмаренков.- М.: Просвещение, 2000. - 208 с. 52
46. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская.- М: Просвещение, 2003. - 15 с.

Приложение А

Задания для констатирующего этапа.

1. Отметь орфограммы, которые встретил в тексте (_ .).

Жил волчишко с матерью. Поймал волчишку человек и принес в город.
Волчишка вылез из мешка и убежал в лес.

2. Какую гласную ты написал бы в корне? Покажи.

К.льцо, в л.су, на дв.ре, б.льной, в.сельй, б.жать.

3. Продолжи ряд слов (родственные слова)

Грибной,,,.....

4. Укажи лишнее слово:

Белеть, белый, побелеть, белка. Дар, подарок, дарить, удар.

5. Прочитай текст. Вставь пропущенные буквы и допиши подходящее по смыслу слово с двумя безударными гласными в корне.

Выпал ч.стый мягкий сн.жок. Выглянуло с.лнышко. Так сделалось славно
в л.су! С.х.рный сн.г блестит, перел.вается. И над л.сом г.лубое небо сияет

Приложение Б

Комплекс орфографических заданий

Тема урока: Проверка парных согласных в корне слова

Цель урока: познакомить со способом проверки парных согласных в корне путем изменения формы слова и путем подбора однокоренных слов.

Этап урока: первичное усвоение новых знаний.

1 группа

Выполни по образцу.

Пес-песик Вылез-лезет Бу.ка-..... Ле .-.... Доро.ке-.....

2 группа

Реши орфографические задачи.

пе.(з/с), выле.(е/и).(з/с), бу.(д/т)ка, ле.(г/к), доро.(ж/ш)ке.

3 группа

О ком можно составить предложение из слов? Название того, о ком пойдет речь, поставь в начало и построй предложение.

пе.(з/с), выле.(е/и).(з/с), бу.(д/т)ка, из, и, ле.(г/к), доро.(ж/ш)ке, на.

Приложение В

Комплекс орфографических заданий

Тема урока: Проверка парных согласных в корне слова

Цель урока: познакомить со способом проверки парных согласных в корне путем изменения формы слова и путем подбора однокоренных слов.

Этап урока: первичная проверка понимания.

1 группа

Нужно найти ошибки в словах.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорот. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

2 группа

Запишите только те слова, написание парных согласных в которых надо проверять.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорот. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

3 группа

Выпишите слова с ошибками и подберите проверочные слова.

Жил-был крот. Он прорывал хот в огорот. Крот нашел клат. Это были моркофь и лук. Высунул крот ноз и понюхал корнеплоды. Взял один и пополс обратно. Какой корнеплот выбрал крот?

Приложение Г

Комплекс орфографических заданий

Тема урока: Распознавание проверяемых и проверочных слов. Проверка парных согласных

Цель урока: развивать умения распознавать в корне букву, которая требует проверки (орфограмму), и проверять ее путем подбора однокоренного проверочного слова.

Этап урока: первичное закрепление

1 группа

Подчеркните согласный и рядом гласный в проверочных словах.

Дуб – дубы, резкий – резок, город – города, зуб – зубы, мягкий – мягок.

2 группа

Выберите нужное проверочное слово.

Ду... (дубки, дубы), ре..кий (резок, резко), горо... (города, городской), зу... (зубы, зубчик), мя...кий (мягко, мягок).

3 группа

Вставьте нужную букву, подбирая проверочное слово.

Ду(б/п) - ..., ре(з,с)кий -..., горо(д,т) - ..., зу(п,б) - ..., мя(г,к)кий -....

Приложение Д

Комплекс орфографических заданий

Тема урока: Распознавание проверяемых и проверочных слов. Проверка парных согласных

Цель урока: развивать умения распознавать в корне букву, которая требует проверки (орфограмму), и проверять ее путем подбора однокоренного проверочного слова.

Этап урока: контроль усвоения.

1 группа

Подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым.

Проверочные слова	Проверяемые
письма	м.рской
море	морко.ь
моркови	с.довый
овраги	ло.ка
ложечка	п.сьмо
сад	овра.

2 группа

Подберите к словам с пропущенными безударными гласными проверочные слова, затем соедините стрелкой проверочное слово с проверяемым, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с нужной буквой.

Проверочные слова	Проверяемые	Ответы			
		1	2	3	4
письма	м.рской	а	и	е	о
море	морко.ь	б	п	ф	в
моркови	с.довый	о	и	а	е
овраги	ло.ка	ф	в	ж	ш
ложечка	п.сьмо	е	и	я	о

сад	овра.	г	п	х	к
-----	-------	---	---	---	---

3 группа

Подберите и напишите проверочные слова, из строки к слову выберите и закрасьте прямоугольник с нужной буквой. Если нужно пользуйтесь словарями.

Проверочные слова	Проверяемые	Ответы			
		1	2	3	4
	д.лекий	а	и	е	о
	свисто.	б	п	г	к
	тр.щать	о	и	а	е
	кру.ка	ф	в	ж	ш
	м.роз	а	и	е	о
	в.негрет	а	о	и	е

Приложение Е

Комплекс орфографических заданий

Тема урока: Проверка парных согласных.

Цели урока: формировать умение правильно писать слова с парными звонкими и глухими согласными на конце слова; развивать орфографическую зоркость; способствовать развитию речи учащихся.

Этап урока: домашняя работа

1 группа

Выпишите из этих строк все слова с орфограммой: буква на месте произносимого согласного звука. Рядом доказывай, что слова написаны верно. Не забывайте в проверочных словах, если надо, оставлять.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

2 группа

Выпиши слова, в корнях которых есть главные опасности письма: 4-5 примеров с безударными гласными и 4-5 с согласными, парными по глухости-звонкости. Рядом доказывай, что буквы выбраны правильно.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

3 группа

Выпиши слова, в корнях которых есть главные опасности письма: 4-5 примеров с безударными гласными и 4-5 с согласными, парными по глухости-звонкости. Подбери к этим словам однокоренные слова.

Три девицы под окном

Пряли поздно вечерком...

Глядь-поверх текучих вод

Лебедь белая плывет.

Здравствуй, князь ты мой прекрасный!

Что ж ты тих, как день ненастный?».

Приложение Ж

Задания для контрольного этапа

1. Отметь орфограммы, которые встретил в тексте (_ .).

Скатали они снежный ком, ручки, ножки приладили, снежную голову. Вылепил старик носик, рот. Глядь, а у девочки губы порозовели, глазки открылись. Обрадовались старики, привели ее в избу.

2. Какую гласную ты написал бы в корне? Покажи.

На к.не, по к.мням, в.дитель, б.гун, тр.щать, л.скать, к.тила, л.вил, п.лил, поб.дил.

3. Продолжи ряд слов (родственные слова)

Дубовый,,,..... .

4. Укажи лишнее слово:

Пуховый, пушок, пушка, пушистый. Гора, горевать, горка, горный.

5. Прочитай текст. Вставь пропущенные буквы и допиши подходящие по смыслу слова с двумя безударными гласными в корне.

Вот и з.ма. снова снег и м.тели. ночью были сильные за _____ ки. П.ля, л.са, д.роги - все пос.р.брил снег. Кажется, уже никогда не з _____ неют листья на д.ревьях и тр.ва, не будут к.чатся з _____ тые колосья в поле и звучать птичьи г _____ са. Только т.шина.....