

АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития у младших школьников орфографической зоркости на уроках русского языка.

Целью работы является выявление и экспериментальным путём проверка эффективности педагогических условий, направленных на развитие орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского языка.

В ходе работы решаются задачи: осуществить анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития орфографической зоркости; разработать диагностический инструментарий с целью определения уровня развития орфографической зоркости у учащихся начальной школы; определить первоначальный уровень развития орфографической зоркости младших школьников; выявить и экспериментально доказать эффективность выявленных педагогических условий, способствующих развитию орфографической зоркости у детей третьего класса.

В работе теоретически определено и обосновано содержание работы по развитию орфографической зоркости у учащихся начальной школы на уроках русского языка.

В бакалаврской работе представлена актуальность исследования, научный аппарат, теоретические положения работы, экспериментальная часть, заключение, список используемой литературы, приложение.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	9
1.1. Понятие «орфографической зоркости» в педагогической литературе.....	9
1.2 Педагогические условия, направленные на развитие орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского языка	16
Выводы по первой главе.....	33
Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	34
2.1. Диагностика уровня развития орфографической зоркости у учащихся третьего класса	34
2.2. Опытнo-экспериментальная работа, направленная на развитие орфографической зоркости младших школьников	45
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по развитию орфографической зоркости младших школьников	51
Выводы по второй главе	59
Заключение	62
Список используемой литературы	64
Приложение А	67
Приложение Б	68

ВВЕДЕНИЕ

В системе современного образования, особенно на начальной ступени образования, первостепенное значение отводится изучению родного языка. Именно освоение русской речью способствует формированию нравственного мира учащегося, развитие его духовной среды, другими словами, обеспечивается культурно-гуманистическая направленность личности. Несмотря на тот факт, что каждый ребенок с рождения усваивает основные нормы и правила родного языка, в образовательных учреждениях русский язык является серьезной научной дисциплиной, изучение которой требует от обучающегося немало сил.

Внедрение современных инновационных технологий в начальном образовании и применению новых форм организации учебного процесса в течение последнего времени удалось повысить уровень преподавания русского языка в начальной школе. Однако результаты итоговых контрольных работ свидетельствует о том, что уровень орфографической грамотности учащихся все равно находится на низком уровне. Поэтому проблема повышения грамотности учеников особенно актуальна и значима для педагогов, преподающих русский язык.

В качестве одной из причин недостаточно высокого уровня орфографической грамотности учащихся можно выделить низкий уровень развития орфографической зоркости, или неумение «видеть» орфограммы. Понятие «орфографической зоркости» можно определить как способность быстро находить в тексте орфограмму, определять ее тип, а также уметь находить собственные и чужие ошибки. Таким образом, низкий уровень развития орфографической зоркости либо ее отсутствие вовсе является основной причиной допущения такого рода ошибок.

Исследование данной проблемы является достаточно актуальным, так как формирование орфографической зоркости, а вследствие и орфографической грамотности является важнейшей задачей при изучении

родного языка. Проблема развития орфографической зоркости уже довольно долгое время привлекает внимание ученых-лингвистов и является основной для изучения в их научных трудах. Однако, несмотря на это, вопрос низкого уровня орфографической грамотности довольно остро стоит в современной педагогической науке.

Актуальность данной проблемы подтверждается тем фактом, что младший школьный возраст выступает в качестве сензитивного периода для развития данного вида грамотности. Именно уровень развития навыков правописания в период обучения на начальной ступени образования закладывает основы орфографической и речевой грамотности, а также оказывает непосредственное влияние на способности усваивать родной язык в письменном виде, что впоследствии отражается на дальнейшем обучении в школе.

В педагогических трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна поднимается вопрос о связи между опадением человеком формами как устной так и письменной речи в совокупности с развитием мышления и понимания. Такие филологи, как Н.Ф. Виноградова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.Р. Львов в своих работах определяли сформированность речевых умений как главного признака образования и воспитания личности, что в полной мере определяет профессиональную и общественную сторону деятельности человека. К пониманию развитости речевых умений относят такие признаки как четкая, точная, грамотная и выразительная речь, выразительное чтение и грамотное письмо.

Многие отечественные авторы (Р.И. Аванесов, Л.Ю. Комисарова, А.Н. Гвоздев, М.В. Панов, Л.А. Фролова, М.Р. Львов, В.Н. Сидоров, М.М. Разумовская, М.В. Ушаков, Д.И. Тихомирови др.) работали над выделением условий и подбором эффективных средств, которые направлены на развитие орфографических основ и ценностного отношения к родному языку.

Развитие у младших школьников навыков орфографически грамотного письма является самой трудной задачей стоящей перед педагогом начальных классов. Множество научных исследований подтверждают, что многисуществующие в методике обучения правописания средства, не дают возможность обучить младших школьников орфографии. Объясняется это тем, что существует огромное количество орфографических правил и исключений, что вызывает многочисленные трудности у учащихся, так как им порой сложно вникнуть в логическое построение правописания и они под орфографией понимают набор не связанных между собой способов правильного написания слов. Задача учителя в данном случае – помочь школьнику не только усвоить закономерности, но и понять целесообразность правописания.

Несмотря на тот факт, что в настоящее время существует большое количество теоретико-практических работ по выявленной проблеме, отмечается недостаточная разработанность методических идей обучения. Методическая литература не предоставляет вариативные методы, приемы и средства, способствующие развитию орфографической зоркости учащихся на уроках русского языка.

Анализ текущего состояния изучаемой проблемы в области методики обучения детей младшего школьного возраста позволил выделить противоречия между:

– необходимостью развития орфографической зоркости как одного из показателей орфографической зоркости и отсутствием эффективного комплекса методов, средств и приемов, способствующих этому.

Актуальность этой темы позволила сформулировать **проблему** нашего исследования: каковы педагогические условия развития орфографической зоркости у учащихся младших классов?

Целью исследования: выявить и экспериментальным путём проверить эффективность педагогических условий, направленных на развитие орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского

языка.

Объект исследования: образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования: педагогические условия, направленные на развитие орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского языка.

Гипотеза: успешному процессу развития орфографической зоркости учащихся начальной школы будут способствовать следующие педагогические условия:

- использование игровых технологий с целью создания положительной мотивации к обучению;
- внедрение разработанного комплекса упражнений, направленного на формирование орфографической грамотности, в частности орфографической зоркости.

Выявленные цель, объект, предмет и гипотеза данного исследования позволили определить следующие задачи:

1. Осуществить анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития орфографической зоркости.
2. Разработать диагностический инструментарий с целью определения уровня развития орфографической зоркости у учащихся начальной школы.
3. Определить первоначальный уровень развития орфографической зоркости младших школьников.
4. Выявить и экспериментально доказать эффективность выявленных педагогических условий, способствующих развитию орфографической зоркости у детей третьего класса.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- анализ продуктов деятельности учащихся третьего класса;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

Практическая значимость бакалаврской работы состоит в том, что разработан и апробирован комплекс дидактических игр, направленный на развитие орфографической детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе МБУ «Школа №4» городского округа Тольятти.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Понятие «орфографической зоркости» в педагогической литературе

В процессе обучения правописанию на начальной ступени образования нужно процесс обучения строить с опорой не только на ознакомление со звуковым строем речи и его графикой, а на всю языковую систему, в общем. Это означает, что необходимо уделить особое внимание чтению, письму и слушанию текстов; необходимо проводить работу над развитием дикции и орфоэпического навыка; развивать у школьников знания о словообразовании, составе слова и словоизменении.

М.В. Панов писал что, можно выделить три главных направления работы с младшими школьниками для освоения правописания, которые нужно проводить одновременно []:

- проведение работы по развитию фонематического слуха, развитию способностей к сопоставлению звуков и букв с учетом позиции, которую занимает состав слова и звука;
- вести работу по усвоению состава слов: морфемного и буквенного при помощи списывания, и проговаривания;
- проведение работы по изучению правил орфографии и правильное их применение при обучении письму.

Принято выделять два вида уровней орфографической грамотности: относительная и абсолютная. Относительная грамотность определяется развитым умением правописания слов, с учетом ориентировки на изученные, на уроке правила орфографии, а также рассмотрение непроверяемых орфограмм. Абсолютная грамотность определяется развитым умением владения всеми правилами русского языка и при этом безошибочно написания слов, в том числе с непроверяемыми орфограммами.

На первоначальном этапе обучения в школе главной целью обучения правилам правописания является развитие относительной орфографической грамотности. С этой целью учителя реализуют следующие цели:

- изучение и рассмотрение главных орфографических понятий;
- развития орфографических умений на основе данных понятий;
- обучение правописанию слов с непроверяемыми орфограммами;
- обучению школьников применять словарь и развитие потребности его применять при письме;
- обеспечение всеми необходимыми условиями обучения правилам орфографии.

Правила орфографии представляют собой первый этап обучения правописанию, данные правила основаны на материале грамматики. Помимо основных правил, самая большая часть обучения по запоминанию орфограмм ведется с опорой на работу по фонетики и развитие смысловой дифференциации и запоминания.

Итак, развитие орфографических умений младших школьников способствуют постепенному развитию орфографического навыка.

М.Р. Львов определяют орфограмму как главную орфографическую единицу, для написания которой необходимы проверки [16, с. 12]. По мнению В.В. Репкина орфограмма - это элемент буквенной записи, который невозможно верно определить только по произношению [23, с. 6]. П.С. Жедек под орфограммой понимает определенный письменный знак, который не возможно уловить на слух [12, с. 22]. Однако, тем не менее, орфограмма в тоже время представляет собой одну букву или сочетание букв, морфему, тем самым являясь местом разделения слов в переносе на другую строчку, т.е. стык морфем, позиция между словами. В то же время главной характеристикой заключается в том, что орфограмма имеет несколько вариантов написания, один из вариантов учащийся должен выбрать.

Е.В. Бузмакова указывала, что для младших школьников подойдет

наиболее простое определение орфограммы – это некое ошибкоопасное место в слове, а для верного написания его требуется проверка [8, с. 20].

Даже с учетом того, что в начальном обучении число орфограмм, которые изучают ученики не превышает 25 орфограмм, необходимо построить систему для лучшего понимания младшими школьниками. Довольно часто в письменной речи встречаются «доминирующие» орфограммы, которые взаимосвязаны с определением верного звука в слабой позиции и занимают примерно 80% в текстах диктантов, упражнений или проверочных работ.

В многих учебно-методических исследованиях приведено описание различных мнений по поводу развития орфографического умения и навыка. На современном этапе обучения самым популярным мнением является то, что орфографические навыки развиваются на базе умений, т.е. умения по мере формирования становятся навыками. В данном определении орфографический навык понимается как автоматизированное действие, формируемое у школьников на основе заложенных умений [11, с. 21].

Обучение в начальной школе необходимо строить с опорой на главные задачи русской орфографии:

- познакомить учащихся с понятием орфограммы, при этом объяснить главную суть орфографических трудностей, которые возникают при написании текста, необходимо определить и указать причины ошибок в орфографии;
- применять в обучении детей определенный способ, например письмо с пропусками орфограмм, данный способ основан на правиле «если знаю букву, то пишу, не знаю то пропускаю и оставляю сигнал опасности»;
- научит школьников пользоваться орфографическим словарем;
- использовать прием списывания, позволяющий обеспечить запоминание орфографического образа слов разных групп.
- развивать орфографическую зоркость обучающихся при помощи само-диктантов и систематического самоконтроля для лучшего запоминания

правил написания.

Однако если при обучении первоклассник не научится правильному произношению, а также не думает, почему пишется одна буква, а произносится другая, то при письме ученик делает опору на память и звучание. Первокласснику нужно запомнить много правил и с применением их на практике чаще всего возникают трудности.

Итак, орфографические умения это часть самых главных знаний по русскому языку, которые формируются на основе заложенных знаний по таким областям языка, как орфография, грамматика, словообразование и фонетика. Судить о сформированности орфографического умения можно только тогда, когда младший школьник «видит» орфограмму в слове или в тексте.

М.Р. Львов указывал, что орфографическое действие владеет своей характерной структурой, рассмотрим данную структуру:

- найти орфограмму;
- определить тип, к которому она принадлежит;
- провести поиск способов решения задач на основании вида орфограммы;
- определить все этапы решения задач;
- провести все эти этапы;
- записать слово с учетом выше указанных действий [9, с. 21].

Все приведенные операции довольно в точности точно характеризуют сущность понимания

детьми выполняемых орфографических решений, но тем не менее М.С. Соловейчик предложил применять более подробные характеристики орфографических действий [29, с. 17].

С учетом того, если первый этап представляет собой умение ставить перед собой орфографическую задачу, а следующий этап представляет поиск решения орфографической задачи (на практике это представляет

собой поиск правил написания), с учетом этого все последующие этапы (третий, четвертый и пятый) можно совместить [30, с. 32].

Многочисленные исследования указывали, что при выполнении сложного действия в том числе орфографических действий по завершению необходимо проводить проверку. Согласно этому обязательно нужно дополнить три указанных компонента, составляющие орфографические этапы, четвертым этапом: проведение этапа орфографической проверки или самоконтроль.

Тем самым для развития осознанного орфографического действия у учащихся применять все вышеуказанные этапы, которые позволят сформировать следующие орфографические умения:

- выдвигать перед собой орфографические задачи (т.е. находить орфограммы);
- определять необходимое правило всех видов орфограмм;
- правильно использовать правило (т.е. четко выполнять предписываемый способ решения);
- проводить проверку написанного, т.е. осуществлять орфографический самоконтроль.

В.П. Шереметевский в своем исследовании впервые ввел понятие орфографической зоркости, под данным понятием он считал навык пристального внимания к орфографической стороне слова при чтении и списывании, развитый навык видеть места в слове, которые могут вызвать затруднения при написании [38, с. 21].

М.Р. Львов под орфографической зоркостью понимал развитое умение находить в приложениях орфограммы и уметь быстро определять их виды и уметь правильно применять правила [16, с. 19]. Понятие орфографическая зоркость подразумевает развитый навык видеть ошибки, которые допускались при написании [16, с. 23].

Т.М. Воителева под орфографической зоркостью понимает «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в

сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [9, с. 7].

Иначе, орфографическая зоркость является выработанной способностью поиска таких мест в словах, где написанное может не совпадать с произносимым.

Итак, в своем исследовании мы под орфографической зоркостью будем понимать развитое умение видеть и отличать при написании ошибки, в таких местах где может быть различный вариант написания, но при разных вариантах написания. Развитая орфографическая зоркость определяет умение быстро находить при написании звуки с точки зрения слабой позиции.

Многочисленные исследования правил правописания всегда обращались к процессу обнаружения орфограмм как к необходимому аспекту обучения младших школьников. Однако в методологических исследованиях при рассмотрении определений орфографической зоркости используют различные обозначения. М.Р. Львов и М.Т. Баранова описывали умение находить орфограммы, другие авторы (М.М.Разумовская) писали об умении опознавать, третьи (П.С. Жедек) указывали на сформированный навык ставить орфографические задачи. Н. Н. Алгазина пишет об развитом умении нахождении, опознавании, определении орфограммы.

Указанные расхождения свидетельствуют, о том, что многие авторы по-разному понимают сущность умения. Тем не менее, для нахождения орфограмм достаточно знать слабые места, где вероятнее всего можно допустить ошибку, то умение найти и опознать включает обязательное умение вычленения признаков орфограмм. Во втором случае учащийся должен аргументировать наличие орфограммы в слове. Поэтому данное действие считают осознанным.

Н.Н. Алгазина занималась изучением опознавательных признаков

орфограмм и указывала, что нахождение орфограмм проводят на начальном этапе [3, с. 20].

Младшим школьникам очень важно научиться видеть и находить разные особенности признаков написания орфограмм, для того чтобы находить орфограммы при написании, тем самым зная все правила написания орфограмм. М.М. Разумовская подчеркивала, что распознать орфограмму в целом можно по одному признаку – фонетико-графическому, что предполагает наличие знаний о всех признаках [22, с. 20]. Например, ученикам предлагается задание найти в слове «молоко» буквы, в которых легко можно допустить ошибку. Учащиеся подчеркивают безударные гласные звуки, в случае, когда им необходимо найти при написании слова букву, которая обозначает безударные гласные в корне, то это опознавание конкретной орфограммы на основании всех рассмотренных признаков.

Немаловажное значение для того чтобы учащийся мог безошибочно научиться определять орфограммы, имеют следующие навыки [11, с. 26]:

1. ученику нужно усвоить понятие «орфограмма»,
2. ученик должен разобраться в общих признаках орфограмм.

О важности ознакомления учащихся с общими признаками орфограмм писали многие авторы. М.Р. Львов с точки зрения применения методик давал описание общих опознавательных признаков для всех типов орфограмм отдельно [16, с. 21]. Автор П.С. Жедек изучал проблему с психологической точки зрения и советовал давать ученикам знания о наиболее общих признаках орфограмм [12, с. 23]. Рассмотренное выше поможет научить учеников находить разные, в том числе и неизученные орфограммы. Например, если ученик при написании не задумывается над правильным написании слова и не применяет правила, то у него недостаточно сформированы умения работать с орфограммами.

В своих исследованиях Л.А.Фролова подчеркивала, что нужно развивать у учащихся начальной школы способности определять и

квалифицировать орфограммы на основании выявленных признаков[22, с. 7]. На другом уровне на основе одновременного нахождения образ-ориентира.

Однако вопросы, касающиеся разработки структуры, содержания и технологии формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста, остается актуальным до сих пор.

1.2 Педагогические условия, направленные на развитие орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского языка

Как уже было сказано выше, младший школьный возраст является сензитивным для развития орфографической зоркости. Именно на данном этапе закладываются основы орфографической грамотности, определяющие дальнейшее обучение русскому языку. Для эффективного осуществления данного процесса необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников.

М.С. Соловейчик писал, что для успешного формирования орфографической зоркости необходимы следующие факторы[30, с. 12]:

1. Нужно обеспечить разграничение учащимися понятий «звук» и «буква» на самых начальных этапах обучения, а также сформировать полное развитие у них комплекса фонетических умений;
2. Ознакомить учащихся с признаками часто встречающихся орфограмм;
3. Предлагать ученикам тренировочные упражнения для нахождения орфограмм.

Орфограммы слабых позиций представляют собой самую большую группу орфограмм (до 90%), они чаще всего встречаются и среди них больше

всего безударных гласных в корне слова и парных по глухости-звонкости согласных [29, с. 27].

Обучение умения опознавать признаки вышеперечисленных орфограмм является самым важным этапом в начальной школе. Например, правила для гласных заключается в положении без ударения, в то время как для согласных правило заключается в парности по глухости-звонкости. Младшим школьникам очень важно уметь видеть в конце слов и перед всеми другими согласными, но за исключением непарных звонких.

Отличительные признаки орфограмм напрямую связаны со звуками, в то время как действия по их выделению связаны с оценкой позиции этих звуков, тем самым главная цель проведения фонетической работы заключается в развитии у младших школьников навыка слышать произносимые слова. Такие умения слышать могут зависеть от следующих умений:

- находить отдельные звуки и знать их характеристику-гласный / согласный, твердый/ мягкий, ударный / безударный, звонкий / глухой;
- находить правильную последовательность звуков;
- знать особенности соседних звуков;
- проводить звуковой анализ написанного.

Формирование у младших школьников орфографической зоркости зависит от того насколько быстро они научатся указанным выше умениям.

Н.М. Бетенькова подчеркивала, что формирование умения видеть в написанном орфограммы необходимо начинать в самый первый год, одновременно с обучением грамоты [6, с. 31].

К периоду знакомства с основными особенностями «опасных мест» для гласных младшие школьники должны обладать навыками для решения орфографических задач, но только таких задач, которые не связаны с обозначением звуков буквами. Учащиеся первых классов уже знают и могут замечать границы предложений, а также они умеют писать слова отдельно друг от друга, могут употреблять заглавную букву при написании имен

собственных, знают отличительные особенности ударных и безударных гласных, а также могут писать ударный и безударный звуки общепринятым знаком или точкой под значком гласного в схеме или под нужной буквой.

Осваивание умения находить в тексте орфограммы, подразумевает систематическую работу педагога для развития необходимых действия при работе с текстом. Для формирования данного умения учителя в основном применяют специальные упражнения, направленные на развитие орфографической зоркости у учащихся.

Наибольшей популярностью у педагогов пользуются такие упражнения как написание под диктовку и списывание, которые учителя проводят по специальной методике, позволяющей развивать орфографическую зоркость.

Обучение навыкам писать под диктовку обычно начинают в тот же период что и необходимо начинать в период научения грамоте. В данный период учащиеся первых классов обучаются писать предложения при этом они учатся схематически определять «опасные места» только в начале или в конце.

Учащиеся первых классов уже могут выполнять два вида заданий: умеют слушать предложение, для того чтобы научиться определять их и при этом им необходимо запомнить прослушанный текст. После прослушивания текста ученики записывают предложение черточкой, а также обозначают в предложении границы и указывают «опасные места» в предложении.

В дальнейшем первоклассники обучаются воспринимать предложения на слух, и мысленно фиксировать их при помощи более подробных схем, которые позволяют указать количество слов и отмечать новые «опасные места».

На период обучения понятиям «слог» учащиеся приобретают умение находить количество слогов в слове, в дальнейшем их навыки писать под диктовку пополняются записью слов, которые выполняют при помощи написания слоговых дуг.

В дальнейшем учителя начинают обучать первоклассников работать с ударениями, данное умение поможет ученикам при обозначении в схеме ударных слогов и при обозначении безударных гласных звуков. После развития указанных выше умений и навыков ученики приступают к обучению грамотно писать гласные, писать под диктовку и одновременно указывать на ударные гласные буквы.

В окончании данного этапа обучения грамоте учащиеся письмо под диктовку начинают выполнять с опорой на план:

1. Учитель читает предложение, а младшие школьники внимательно слушают его, но в тоже время стараются не только понять услышанное, но и запомнить.

2. Учащиеся диктуют про себя услышанное и при этом записывают предложение схематически, подчеркивают «опасные места», для которых необходимо применить изученные правила.

3. Ученики снова начинают зачитывать про себя услышанный текст начинают писать, используя при этом слоговые дуги (при написании предлогов, не составляющих слога, например, «в, с, к», учащиеся проставляют черточки без дуг).

4. Далее ученики начинают проговаривать слова с опорой на схему данное действие позволяет с помощью ударения указать в тексте ударные слоги.

5. В процессе работы с текстом ученики указывают точками или чёрточками, а также отмечают под дугами все «опасные места» которые находятся между гласными и согласными.

6. После указанных выше действий учитель начинает читать текст еще раз где он употребляет элементы орфографического произношения в определенных местах предложения, а именно там, где написание и чтение текста может отличаться. Обучающиеся в указанных учителем местах пишут в дугу необходимую букву.

7. В дальнейшем школьники под самодиктовку начинают писать текст и одновременно подчеркивают «опасные места». На данном этапе им необходимо помнить те места, в тексте которые учитель выделил орфоэпически, в указанных местах они пишут буквы при этом строго учитывают соответствие их со звуками, а для других случаев у них существует буква-подсказка.

8. При орфографической диктовки текста учащиеся проводят карандашом по всем слогам, тем самым осуществляя самопроверку [12, с. 24].

После того как ученики четко усвоят все этапы работы с орфограммами указанный выше алгоритм можно будет сократить, для учащихся отпадет необходимость проходить операции, которые они смогут делать в уме, например, записывать предложение можно сразу дугами, а выявлять и указывать орфограммы можно уже в схеме.

П.С. Жедек приводил описание технологии списывания и приводил доводы необходимости использования двух традиционных способов обучения, такие как списывание и написание по памяти. Применяя такие упражнения в практике позволит педагогам эффективно развивать орфографическую зоркость и орфографическую память, а также позволить развить навыки самопроверки написанного [12, с. 37].

Указанные традиционные упражнения, применяемые педагогами по технологии П.С. Жедека по началу, будут занимать много учебного времени, но в дальнейшем, регулярные занятия позволит более эффективно проводить работу по развитию орфографической зоркости.

В дальнейшем знакомство с определением «орфограмма» продолжается уже во втором классе. Учащиеся вторых классов учатся использовать правила написания орфограмм к гласным, а после уже и к парным по глухости-звонкости согласным. Такие пары представляют собой самый большой класс всех орфограмм, в начальной школе их объединяют под определением «опасности письма» или главные орфограммы. Такое

определение помогает в дальнейшем начать обучение орфографической зоркости по единой системе.

При изучении орфографии большое значение имеет умение грамотно выстроить первый этап обучения, а именно развитие навыков видеть в тексте все орфограммы. Главная цель обучения правописанию в начальной школе заключается в формировании орфографической зоркости, уже начиная с первого класса. Многие авторы указывают, что показатель умения видеть орфограммы у учащихся пятых классов составляет 15-50%. Развитие орфографических навыков у детей младшего школьного возраста дается с опорой на различные лингвистические и орфографические понятия, именно поэтому для учителя важно иметь теоретические знания данных областей.

Таким образом, орфография представляет собой систему правил, которые регулируют написание определенных слов и их значимых частей, а также правила о различных видах написания, об использовании прописных и заглавных букв и правилах переноса.

Однако не стоит забывать, что орфография взаимосвязана с правильным начертанием букв алфавита (т.е. графика). Грамотное владение графикой позволяет овладеть самыми первыми правилами правописания (жи-щи, ча-ща, чу-щу), в то время как орфография позволяет овладеть правилами написания шипящих (цы и ци: цирк, цыпленок). Тем самым можно заключить, что орфография определяет правила в отношении таких значимых языковых единиц как слова или морфемы, а графика определяет порядок написания всех письменных единиц.

Структуру орфографической зоркости выделила Л. А. Фролова и указала на взаимосвязь таких компонентов учебной деятельности как мотивационный, операционный и контролирующий [22, с. 10].

Мотивационный компонент учебной деятельности в начальной школе определен связью коммуникативной направленности письменной речи, но при этом он находится под контролем овладения учениками грамотностью и сформированными умениями ставить орфографические задачи.

Операционный компонент учебной деятельности обусловлен сформированным умением находить орфограммы, а также при нахождении опираться на знания всех ее признаков и правильным употреблением в речевых ситуациях.

Контролирующий компонент учебной деятельности заключается в сформированном умении проводить самопроверку при написании текста за счет объединения зрительных образов, которые запечатлены в памяти учащихся.

Итак, на формирование орфографической зоркости большое влияние оказывает следующие психические процессы:

- активное слуховое и зрительное отражение воспринимаемых образов;
- сформированное произвольное и непроизвольное внимание, которое обеспечивает все необходимые навыки для самоконтроля;
- зрительная память необходима для зрительного отражения всех образов орфограмм;
- развитое мышление и логические операции: классификации, сравнения, конкретизации, систематизации.

Для поиска орфограммы учащимся необходимо научиться воспринимать слово и при этом находить в нем опасное место. Слово и орфограмма, заключаемая в то что, является главным раздражителем, так как восприятие происходит зрительно и на слух. Тем не менее с другой стороны, видимые орфографические раздражители непосредственно активно действуют через анализаторы: зрительные и слуховые. В данном процессе восприятия формируется ассоциативный ряд за счет непосредственного воздействия с предметом, а также за счет воспроизведения полученного ранее опыта, без этого совершенно невозможно узнавать предмет и невозможно его осмысленно воспринимать. Именно поэтому при зрительном восприятии нужно вызвать интерес у обучающихся к особенностям

написания орфограмм. Очень важно в данном процессе учить младших школьников проводить такие операции как сравнение, анализ, а базой для развития устной и письменной речи должно стать умение находить последовательность звуков. Писать грамотно как графические, так и орфографически можно также при условии соотнесения правил произношения и правописания. Орфографические написания характеризуется способностью определять буквы на месте звуков в слабых позициях.

Л.А. Фролова привела этапы процесса определения главных признаков орфограмм [21, с. 13]. Первый этап характеризуется развернутым характером во внешней речевой форме. Определения слов с точки зрения воспринимаемых признаков позволяет прийти к анализу всей системы многосложных языковых связей и позволяет соотнести написание к определенному виду. В дальнейшем на базе сложившихся образований представлений этот процесс сокращают, т.к. развивается навык мгновенного определения орфограмм. Выше сказанное указывает, что учащиеся при работе с орфограммами должны применять последовательную проверку их признаков. Такие тренировки позволят ученикам уже не проводить все этапы работы с орфограммами, а сразу ее определять, то есть происходит формирование целостного образа, которое происходит за счет предварительного освоения всех правил орфограмм. Итак, это значит, что, узнавание орфограмм определено сформированными знаниями всех опознавательных признаков орфограмм.

Развивать умение находить орфограммы можно проводить двумя способами:

- первый способ основан на интуитивной основе с применением такой целевой установки, как «Находи сомнительные написания»;
- второй способ основан на теоретической основе за счет применения специальных упражнений. Именно второй способ является наиболее эффективным при работе с учащимися начальной школы, так как

вся практическая работа основана на теоретической базе.

Итак, обучение по поиску и нахождению орфограммнеобходимоначинать с первого года обучения детей в школе, данное обучение рационально проводить совместно со обучениемпроведения звуко-буквенного анализа слов. Обучение первоклассников находить орфограммы ставить перед собой орфографические задачиосновано на разработанной в середине XX в. фонемной теории русского языка. В современном обучении русскому языку присутствует множество теоретических положений и специальных методов обучения, которые популярны в практике начальной школы.

Самое важно начинать обучение первоклассников со знакомства с опознавательными признаками орфограмм, которые позволяют безошибочно находить их в любом даже сложном тексте, при этом не применяя орфографических правил. Самую большую группу орфограмм составляют так называемые орфограммы слабых позиций, к данной группе относят: парные по звонкости-глухости, стоящие на конце слов и перед другими, безударные гласные в разных частях слова и согласные. Однако если младшие школьники научатся применять опознавательные признаками указанных орфограмм, то это позволит учащимся с легкостью ставить орфографические задачи и при этом не использовать соответствующие правила.

Преподавание орфографии первоклассникам носит преимущественно первоначальный характер обучения, т.е. ученики получают практически навыки применять звуки речи, в том числе гласные (ударные и безударные) и согласные (твердые или мягкие, звонкие или глухие). Данное правило выдвигает на первый план на уроках русского языка систематическое обучение грамоте через формирования знаний грамотного написания, а не бездумное заучивание правил.

На основании сказанного можно заключить что целенаправленную работу по развитию орфографической зоркости у учащихся начальной

школы нужно проводить по трем направлениям: соотношение звучащих единиц речи и графических единиц письма, то есть необходимо детям необходимо показать правильное соотношение звуков и букв; запоминание графического состава слова, его зрительного образа; решение орфографической задачи. Данные направления нужно рассмотреть более подробно:

1. Соотношение звучащих единиц речи и графических единиц письма, то есть соотношение звуков и букв. Данное направление определяется тем, что в процессе обучения грамоте учеников учат выделять из слова звук, артикулировать его, а также учат правильно его произносить при различных позициях. Очень важно обратить внимание на то что в русском языке буква «о» при различных положениях (позициях) в слове может проговариваться разными способами, например, под ударением - звук [o]: с[o]сны, а уже без ударения - звук [a]: с[a]сна. Но все эти звуки [o] и [a] при написании обозначают одной буквой «о». Данное утверждение указывает что гласные звуки необходимо проверять с помощью ударения. Все это указывает на то что первый этап работы по обучению правописанию в начальной школе необходимо начинать с представления знаний об ударении и ударном слоге, при этом нужно учить детей грамотно и быстро находить в слове нужное ударение, при этом правильно указывать при написании ударный звук соответствующей буквой.

Проведение звуко-буквенного анализа слова необходимо за счет того что ученики еще не знают всех необходимых орфографических правил и не имеют систематизированных грамматических знаний.

2. Запоминание графической структуры слова, зрительного образа. Такое направление представляет собой важный элемент обучения орфографии, данное обучение осуществляется за счет звуко-буквенного анализа.

Следующий этап работы в данном направлении заключается в развитии знаний о том, что в русском языке все звуки могут быть как в

сильной, так и в слабой позиции. Педагогу важно показать учащимся как различать слабые или сильные позиции звука. Данное умение формируется за счет умения вставлять в слово нужные буквы, но в то же время при этом запоминать весь зрительный образ указанного слова.

3. Решение орфографической задачи является самым сложным направлением, которое заключается в применении правил и способов самопроверки. На этом этапе учащиеся знакомятся с данным третьим этапом, на котором происходит знакомство с важным способом написания слов – ведение записи с пропуском гласных и согласных, но только тех, которые имеют слабые позиции. Это направление позволяет обеспечивать самое важное понимание при изучении орфографии.

Таким образом, процесс обучения орфографии в начальной школе нужно начинать с формирования умения видеть орфограммы в слове, и данный процесс необходимо начинать в первый год обучения т.е. при обучении грамоте.

Для обеспечения эффективного процесса развития орфографической зоркости у учащихся начальной школы, нами были выявлены и аргументированы педагогические условия.

Для того чтобы орфографическая зоркость была прочно сформирована у младшего школьника нужно вести систематическую и целенаправленную работу. Данное утверждение выступает как первое педагогическое условие.

Научение представляет собой прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усвоения человеком знаний, позволяет формировать навыки и творческие умения и использовать их в разных ситуациях.

Если рассматривать распределение упражнений во времени как закономерность формирования навыка, можно сказать, что наибольшее количество упражнений должно даваться в начале процесса формирования той или иной характеристики. С течением времени интервал между такими упражнениями также должен увеличиваться. Это является важным условием

формирование того или иного навыка. Предлагаемое учебное задание может быть небольшого объема, однако данная работа должна вестись до конца обучения. Поэтому внедрение разработанного комплекса упражнений

При изучении закономерностей формирования навыков важно также указать на непосредственную взаимосвязь успешности развития уровня познавательной мотивации учащихся. Данная связь описана парой законов Йеркса-Додсона который указал, что первая закономерность связывает эффективность успешного научения с развитием познавательной мотивации, а второй закон указывает сложности развития навыка и уровень познавательной мотивации, т.е. чем сложнее выполняемая деятельность, тем ниже уровень мотивации.

Из данного противоречия вытекает наше второе педагогическое условие – процесс развития орфографической зоркости у младших школьников будет эффективным при использовании игровых технологий.

В младшем школьном возрасте ведущей формой деятельности становится учение. Но, несмотря на это, игра для учащихся продолжает занимать важное место и оказывает положительное влияние на формирование личности младшего школьника и его познавательное развитие, в целом. Многие авторы, раскрывавшие важную роль игры в развитии младших школьников, указывали, что, воздействуя на учеников эмоционально, игры активизируют мыслительную деятельность, благодаря играм учебный процесс становится более привлекательным и интересным.

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра является особой детской деятельностью, которая позволяет воссоздавать социальные отношения между людьми вне зависимости от условий непосредственно практической деятельности [36, с. 19]. В самой структуре игры как деятельности многие авторы выделяют целеполагание, планирование, реализацию цели, а также дальнейший анализ полученных результатов, в которых ребенок показывает себя.

Игра является также одним из самых интересных методов обучения и воспитания. Игра как метод обучения представляет собой систему последовательных взаимосвязанных способов работы педагога и обучающихся, которые направлены на достижение поставленных задач [34,с.55].

В современной педагогике игровые технологии получили большое распространение. Игровые технологии являются важной частью педагогических технологий. Игровые технологии – это достаточно большая группа различных приемов организации процесса обучения с применением педагогических игр. Педагогическая игра в отличие от игровой деятельности, имеет важный отличительный признак она имеет цель научит определенат.е. получить педагогический результат. Игровая форма учебных занятий создается на уроках русского языка при помощи использования игровых приемов и ситуаций, которые могут выступать как средство побуждения, а также для стимулирования к учебной деятельности. Вся учебная деятельность в начальной школе должна быть построена не на бездумном применении игр, а на творческом использовании игр в образовательном процессе, ведь игра для младших школьников наиболее удовлетворяющий возрастным потребностям вид деятельности.

Реализация игровых приемов во время проведения уроков русского языка должна отвечать следующим условиям:

- дидактическая цель нужно ставить перед учениками в форме игровой задачи;
- учебная деятельность должна подчиняться правилам игры;
- учебный материал необходимо применять в качестве главного средства, в учебную деятельность нужно вводить элемент соревнования, который позволит перевести дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания основано на получении игрового результата.

Существуют множество разнообразных игр, которые можно применять в начальной школе, но в то же время стоит уделить особое внимание при выборе игр на интеллектуальное и познавательное развитие учащихся.

Дидактические игры определяются как разновидность игр с правилами, которые применяют в обучении и воспитании. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач обучения, однако в то же время они позволяют решить воспитательные и развивающие задачи. А.А. Смоленцева указывала, что применение дидактических игр в процессе обучения в начальной школе обусловлено []:

1. Игровая деятельность является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, но в то же время еще не успевает утратить своего значения и для учащихся начальной школы, именно поэтому опора на игровую деятельность в процессе обучения является самым оптимальным способом включения учеников в учебную деятельность.

2. Формирование учебной деятельности происходит постепенно.

3. Возрастные особенности младших школьников, характеризуются недостаточно устойчивым произвольным вниманием, а также преобладанием наглядно-образного вида мышления, обуславливают необходимость использования дидактических игр, т.к. они позволяют развивать психические процессы.

Главной целью применения дидактических игр в обучении, по мнению Е.С. Слепович, является облегчение перехода вчерашних дошкольников к выполнению учебных задач. Поскольку дидактическая игра является игрой только лишь для учеников, а для педагога она выступает как способ обучения.

Основное назначение дидактических игр в образовательном процессе раскрывается в ее функциях, к которым относятся: функция развития устойчивого интереса к процессу обучения, функция формирования психических новообразований, функция формирования учебной деятельности, функция развития общеучебных умений и навыков, функция

формирования самоконтроля и самооценки, функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей [33, с. 56].

О.А. Степанова и О.А. Рыдзе отмечала, что важным условием эффективности применения дидактических игр в образовательном процессе заключается в наличии у педагога профессионально необходимых качеств в отношении игровой деятельности. К таким профессиональным качествам педагога относят умение наблюдать и анализировать игру, умение планировать приемы, позволяющие развивать игру, умение обогащать впечатления учащихся, умение организовывать начало игры, умение создавать условия для перехода игры на более высокий уровень, умение устанавливать игровые отношения в процессе игры, умение оценивать игру, обсуждать ее результаты и владеть методикой проведения игровых упражнений [31, с. 51].

Дидактическая игра в процессе обучения прежде всего тем что, условия игры необходимо излагать в краткой форме при этом понятно и лаконично для младших школьников. Для того чтобы привлечь учащихся в игру можно использовать ситуации ожидания или загадочных событий. Успех проведения дидактической игры на уроке взаимосвязан с правильной организацией самой игры. В игре, которая содержит определенные правила, логично выделять составные части и реализовывать их поэтапно. В большинстве своем в играх целесообразно включать различные соревновательные элементы, поскольку это значительно позволит повысить активность учащихся на уроке.

Дидактическую игру можно применять на всех этапах урока для достижения поставленных учителем целей. В.И. Минский указывал, что и слабых и пассивных учеников в начальной школе в игре привлекает именно необычность загадочность. Именно поэтому при работе с такими учениками нужно применять дидактическую игру, потому что она позволяет мобилизовать волевые усилия у учащихся для ведения самостоятельной интеллектуальной работы и позволяет развить и укрепить интерес к

учебному предмету. На основании этого в дальнейшем осуществляется переход в развитии познавательных интересов учеников в более ранней стадии простой ориентировки к ситуативной активности на стадию устойчивого познавательного интереса [21, с. 12].

А.А. Смоленцева указывала, что во многом ценность применения дидактических игр в образовательном процессе определяется тем, насколько дидактическая игра способствует активизации процессов мышления у младших школьников, насколько они вызывают интерес к учебному материалу и насколько игра позволяет обеспечить прочное и сознательное его усвоение [32, с. 29]. Самый большой интерес у младших школьников в игре вызывает само игровое действие, именно оно позволяет стимулировать активность, вызывать у учащихся чувство удовлетворения от процесса. Дидактическая задача, которая представлена в игровой форме, решается учащимися более эффективно, потому что внимание направлено на развитие игрового действия и выполнение правил игры, что позволяет, им не напрягаясь, без особых волевых усилий выполнить дидактическую задачу и при этом обучаться. Благодаря наличию игровых действий дидактические игры позволяют процесс обучения сделать более увлекательным и занимательным, а также способствует формированию психических процессов, которые формируют предпосылки для более успешного овладения определенными навыками, умениями и знаниями [32, с. 32].

А.З. Зак, В.В. Лайлоподчеркивали, что дидактические игры позволяют развивать у младших школьников такие психические процессы, как внимание, память, а также позволяют развивать наблюдательность, сообразительность, позволяют учить школьников применять полученные знания. Важным аспектом применения дидактических игр в начальной школе является руководство игровым процессом. Данное руководство заключается в том, что педагог не только осуществляет подбор дидактических игр но и определяет, какие программные задачи они позволяют решить, а также выделяет, соответствуют ли данной задаче

программному содержанию. Педагог составляет план игры, при этом рассматривает ее с точки зрения структуры, выделяет в ней дидактическую задачу, содержание, правила игры, игровые действия. Затем учитель организует игру таким образом, чтобы игра позволяла достичь поставленных в ней задач, чтобы дети в игре уточняли и расширяли свои знания и умения, и обеспечивает участие всех детей в игре [27, с. 29].

Современные исследования подчеркивают, что игра, с одной стороны, помогает решению образовательной задачи учащихся, с другой стороны, может служить эффективным средством преодоления трудностей в познавательном развитии и выступать как средство психолого-педагогической коррекции, что особенно важно в работе с учащимися, у которых отмечается низкий уровень познавательного развития и, соответственно, низкий уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий.

Организация совместной игры будет способствовать не только непосредственному развитию орфографической зоркости, а также направлена на развитие познавательного интереса учащихся.

Итак, подводя итоги теоретическому анализу данного вопроса, мы можем сделать вывод о том, что дидактическая игра может выступать эффективным средством развития орфографической зоркости в младшем школьном возрасте. Этому способствует реализация следующих условий: подбор комплекса дидактических игр и систематическое их проведение на уроках; отбор содержания игр и четкое следование этапам проведения игры; использование в обучении игр, направленных на решение проблемы исследования.

Выводы по первой главе

Обучение в начальной школе включает главную цель формирования навыка правописания и орфографической грамотности.

Орфограмма определяется как основная орфографическая единица, написание которой требует проверки, а орфографические умения являются составной частью умений по русскому языку. Они формируются на основе знаний по грамматике, орфографии, фонетике, словообразованию. Важнейшим в орфографическом умении является момент осознанности, когда ребенок «видит» в слове, в тексте орфограмму.

Одним из главных умений, определяющих орфографическую грамотность, является орфографическая зоркость – умение распознавать те случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном варианте произношения. В структуру орфографической зоркости входят три следующих компонента: мотивационный, операционный и контролирующий.

Сам процесс формирования умения обнаруживать орфограммы должно начинаться как можно раньше, то есть в период обучения грамоте в первом классе.

Самыми эффективными методами, способствующими развитию орфографической зоркости, является списывание и письмо по памяти. Систематическое использование таких упражнений направлено на успешное становление не только орфографической зоркости, но и орфографической памяти, а также на формирование умения проверять написанное.

Однако для того чтобы процесс орфографической грамотности был эффективным, необходимо ввести целенаправленную работу, а также внедрять в образовательный процесс дидактические игры, которые, в свою очередь, решают познавательную задачу и формируют мотивацию к обучению у младших школьников.

Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Диагностика уровня развития орфографической зоркости у учащихся третьего класса

С целью диагностики первоначального уровня развития орфографической зоркости у учащихся третьих классов нами была составлена и организована опытно-экспериментальная работа, включающая в себя три этапа. Базой данной исследовательской работы выступала «МБУ Школа №4» г.о. Тольятти. К участию в экспериментальной работе были привлечены учащиеся третьих классов – 3 «А» (контрольная группа) – 21 человек и 3 «Г» (экспериментальная группа) – 20 человек. Возраст испытуемых – 9-10 лет.

Первым этапом данного педагогического эксперимента был констатирующий этап. Данный этап включал в себя несколько видов работ:

- 1) подбор диагностических методик на основе ранее выявленных критериев орфографической зоркости;
- 2) адаптация отобранных диагностик для данного возрастного периода;
- 3) проведение разработанной диагностической программы;
- 4) подсчет и анализ полученных результатов.

Педагогические труды таких ученых, как П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, М.С. Шехтер и др., позволили выделить следующие критерии: мотивационный, когнитивный, операционный и контролирующий.

Мотивационный критерий определяет коммуникативную направленность письменной речи, что проявляется в осознанном проявлении необходимости грамотного письма учащимися, а также постановки орфографической задач.

Когнитивный критерий включает себя знание и понимание основных правил русского языка, изученные на период проведения контрольного эксперимента по УМК «Школа России».

Операционный критерий базируется на умение опознавать орфограмму, опираясь на знания ее признаков в речевой ситуации. На первоначальном этапе формирования орфографической зоркости данный критерий предполагает использование фонематического слуха, а также звукового анализа в ходе проговаривания. В дальнейшем данный критерий реализуется только при целенаправленном зрительном восприятии.

Контролирующий критерий предполагает само- и взаимопроверку написанного текста.

Выделенные критерии позволили определить показатели развития орфографической зоркости, а также подобрать диагностические методики для проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента (Таблица 1).

Таблица 1 – Критерии, показатели орфографической зоркости и соответствующие им диагностические методики

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационный	1. Заинтересованность в корректном написании текста. 2. Заинтересованность в получении положительной отметки 3. Стремление к самосовершенствованию	Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой
Когнитивный	1. Умение увидеть орфограмму в слове	«Какая орфограмма?»

	2. Способность определять вид орфограммы 3. Знаний правил написания орфограмм	
Операционный	1. Умение распознать орфограмму 2. Способность определить вид орфограммы 3. Умение правильно написать слова, используя правило 4. Способность объяснить написание того или иного слова	Диктант
Контролирующий	1. Способность обнаружить допущенную ошибку 2. Умение объяснить опознанную ошибку. 3. Умение исправлять обнаруженную ошибку.	Диагностическое задание «Найди ошибку»

На основании выявленных показателей критериев орфографической были определены следующие уровни развития орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста:

Низкий уровень – учащийся не проявляет заинтересованности в обучении, не пытается исправить свои ошибки. Не знает изученные правила и не умеет их применять. Не способен увидеть орфограмму, а также не способен разглядеть допущенную ошибку. При написании текста допускает большое количество ошибок.

Средний уровень – младший школьник не проявляет высокой активности к обучению. Знает изученные правила, однако не всегда способен их применять. Находит орфограммы только при помощи учителя, после чего способен корректно записать слово. Умеет обнаруживать ошибку, однако не всегда может объяснить вид орфограммы. При написании текста действует интуитивно, что не всегда оказывается корректно.

Высокий уровень – ученик проявляет высокую активность в обучении. Свободно владеет изученными правилами и применяет их. Способен определить вид орфограммы, обнаружить и исправить ошибку. При написании текста допускает минимальное количество ошибок.

Проведение четырех вышеперечисленных диагностических методик позволит судить об общем уровне развития орфографической зоркости у учащихся третьих классов.

Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова) направлена на определение уровня заинтересованности обучающегося к учебной деятельности. На наш взгляд, положительная мотивация оказывает непосредственное влияние на уровень усвоения учебных навыков, в частности, орфографической зоркости.

Представленная анкета состоит из 10 вопросов, ответы на которые способны отразить отношение учащихся к учебному процессу и к школе, в целом, эмоциональное реагирование. Полный текст анкеты, а также ключ для интерпретации результатов представлены в Приложении.

Для облегчения интерпретации результатов были выделены следующие уровни:

Высокий уровень (30-21 балл) – ученик обладает высоким уровнем школьной мотивации и учебной активности. Таких детей отличает добросовестность, ответственность, они четко следуют инструкциям учителям. Подобные ученики имеют высокие познавательные мотивы и сильно переживают получение низких оценок или замечания учителя.

Средний уровень (20-12 балл) – учащийся проявляет положительное отношение к школе, однако зачастую школа привлекает внеурочной жизнью – им нравится общаться с другими учениками, учителями, нравится ощущать себя учеником. Однако непосредственно учебный процесс для них представляет меньший интерес.

Низкий уровень (11-0 баллов) – данный уровень отмечает негативное отношение к школе. Такие дети предпочитают пропускать учебные занятия, не выполнять задания, а также игнорировать требования учителя. На уроках занимаются посторонними делами, играют и отвлекаются. Учащиеся с низким уровнем мотивации имеют серьезные затруднения в учебной деятельности.

Проведение данной диагностической методики позволило получить следующие данные (Таблица 2). В экспериментальной группе преобладающее количество учащихся (9 учеников – 45%) имеет средний уровень учебной мотивации. Высокий уровень имеет лишь четверть всех участников эксперимента (5 человек – 25%). На низком уровне находятся шесть младших школьников, что составляет 30%.

В контрольной группе мотивационный критерий находится на более высоком уровне. Так 7 школьников (33%) обладают высоким уровнем. Средний уровень характерен для 10 учащихся из 21 испытуемого, что составило 48%. Оставшиеся же третьеклассники (4 человека – 19%) имеют низкий уровень.

Анализ данной анкеты свидетельствует о том, что преобладающее количество учеников как в контрольной, так и в экспериментальной группе имеют средний уровень. Для таких учащихся учебная деятельность не особенно интересна. Помимо этого, приблизительно четверть участников каждой группы имеют низкий уровень. Одной из задач на формирующем этапе будет повышение мотивации таких обучающихся, так как отсутствие познавательного интереса будет снижать эффективность процесса развития орфографической зоркости.

Таблица 2 – Результаты проведения анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова)

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	5	25	7	33
Средний уровень	9	45	10	48
Низкий уровень	6	30	4	19

Проведение диктанта было направлено на выявление общего уровня орфографической грамотности учащихся третьих классов. В течение 20 минут учащиеся должны были записать текст, продиктованный учителем, выделив все обнаруженные орфограммы. Объем текст составил 68 слов. Полный текст диктанта представлен в Приложении. Данный текст содержал слова со всеми изученными орфограммами: непроверяемые и проверяемые гласные в корне слова, парные согласные на конце слова, буквосочетания с шипящими, написание имен собственных, непроизносимые согласные, удвоенные согласные и т.д. Всего в тексте было выявлено 17 орфограмм, изученных учащимися. За каждую допущенную ошибку в данных орфограммах вычитался 1 балл.

Проведение и интерпретация результатов диктанта основывалось на следующих выявленных уровнях операционного компонента орфографической зоркости:

Высокий уровень (18-14 баллов) – учащийся видит орфограммы в словах, умеет определять их вид и способен правильно записать. Допускается 2-3 ошибки в написании орфограмм, либо 2-3 ошибки в ее выделении.

Средний уровень (13-8 баллов) – учащийся видит лишь некоторые типы орфограмм, не всегда может определить их тип; либо видит орфограмму, но не может ее правильно записать. Допускается 6-7 ошибок в написании орфограммы, либо в ее выделении.

Низкий уровень (ниже 8 баллов) – учащийся видит лишь маленькую часть орфограмм, чаще все не способен определить ее тип, в связи с чем допускает большое количество ошибок. Зачастую отмечается выделение орфограмм в том месте, где их нет. Низкий уровень предполагает совершение более 8 орфографических ошибок.

Данные, полученные в ходе проведения диктанта, следующие (Таблица 3). В экспериментальной группе ровно половина учащихся (10 человек – 50%) допустили свыше ошибок при написании изученных орфограмм, что свидетельствует о низком уровне. Средний уровень имеют 8 учеников, это 40% всех участников экспериментальной группы. И лишь двое учеников (10%) обладают высоким уровнем орфографической зоркости и сделали минимальное количество ошибок при написании текста.

В контрольной группе учащихся с высоким уровнем больше на 1 (3 детей – 14%). Средний уровень имеют 10 учащихся, что составило 48%. На низком же уровне находятся 8 учеников – 38%. Стоит отметить, что данный показатель также несколько ниже, чем в экспериментальной группе.

Анализируя работы диктанта, было отмечено, что 49% всех ошибок относятся к правописанию проверяемых безударных гласных в корне. 21% ошибок допущены при написании парных согласных на конце слова. Данный факт стоит учесть при составлении программы формирующего эксперимента и акцентировать внимание на закрепление данных видов орфограмм. Однако, хочется отметить, что при написании словарных слов и имен собственных учащиеся сделали минимальное количество ошибок, что свидетельствует о наличии задатков орфографической грамотности.

Таблица 3 – Результаты проведения диктанта

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	2	10	3	14
Средний уровень	8	40	10	48
Низкий уровень	10	50	8	38

Помимо умения правильно писать слова с орфограммами, необходимо обнаружить и определить их вид. Анализ работы диктанта позволил определить, что учащиеся довольно часто не видят орфограмму и не способны определить ее тип, несмотря на то, что они могут правильно записать слово.

Авторская диагностическая методика «Определи орфограмму» была разработана с целью выявить уровень умения учащихся разделять слова по орфографическим признакам. Испытуемым предоставлялось 15 слов, каждое из которых необходимо было отнести в группу к изученным орфограммам. Однако в данном задании были слова, имеющие два типа орфограмм (например, мороз – непроверяемая безударная гласная О и глухая согласная на конце слова). Каждое верное определенное слово оценивалось 1 баллом. Если слова имели 2 орфограммы (как слово мороз), то при определении в обе группы, оценивалось 2 баллами. Таких слов в данном перечне было 3 (мороз, Москва, Россия).

С целью определения уровня развития операционного критерия орфографической зоркости были выделены следующие уровни:

Высокий уровень (18-14 баллов) – учащийся способен правильно распределить слова по типам орфограмм. Ошибки допускаются только в словах с несколькими орфограммами.

Средний уровень (13-8 баллов) – учащийся способен определить вид орфограммы большинства слов, допускает небольшое количество ошибок (4-5).

Низкий уровень (ниже 8 баллов) – учащийся неправильно определяет вид орфограммы большинства слов либо вообще не видит орфограммы в них. Низкий уровень свидетельствует о допуске более чем 7 ошибок.

Интерпретация результатов данной диагностической методики позволила выявить следующие результаты (Таблица 4). Стоит отметить, что результаты контрольной и экспериментальной группы получились

практически идентичные. Высокий уровень операционного критерия орфографической зоркости имеют 5 учащихся как контрольной, так и экспериментальной группы (24% и 25% соответственно). На среднем уровне также находится равное количество испытуемых – 11 человек (в контрольной группе – 52%, в экспериментальной – 55%). Однако на низком уровне показатели экспериментальной группы оказались немного выше, чем в контрольной. В экспериментальной группе – 4 учащихся (20%), в контрольной – 5 (24%).

Как и предполагалось, наибольшую сложность для учащихся составили слова, имеющие несколько видов орфограмм. Всего лишь 15% учащихся сумели обнаружить обе орфограммы и отнести это слово к обеим группам.

Таблица 4 – Результаты проведения авторской диагностики
«Определи орфограмму»

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	5	25	5	24
Средний уровень	11	55	11	52
Низкий уровень	4	20	5	24

Диагностическое задание «Найди ошибку» направлено на выявление уровня развития контролирующего критерия орфографической зоркости. Данное задание представлено в виде текста, в котором допущено большое количество орфографических ошибок. Задача учащихся – обнаружить их, корректно исправить, а также объяснить правильное написание. В предложенном тексте было допущено 12 орфографических ошибок. Корректное исправление каждой ошибки оценивалось 1 баллом. На основании этого была построена следующая шкала.

Высокий уровень (12-10 баллов) – учащийся обнаружил практически все допущенные ошибки, смог корректно их исправить, а также объяснил их верное написание.

Средний уровень (9-5 баллов) – учащийся обнаружил 5-9 ошибок, смог исправить допущенные ошибки, либо допустить небольшие неточности, испытывал небольшие затруднения с объяснением написания тех или иных слов.

Низкий уровень (ниже 5 баллов) – ребенок не смог обнаружить больше половины неверно написанных слов, неправильно исправлял слова, не может объяснить найденные орфограммы, а также при списывании текста допускает новые ошибки.

Данные, полученные по окончании проведения диагностического задания «Найди ошибку», приведены в Таблице 5. В экспериментальной группе лишь 4 учащихся (20%) справились с заданием, обнаружив практически все допущенные ошибки, что свидетельствует о высоком уровне контролирующего критерия орфографической зоркости. Равное количество (по 8 человек – 40%) имеют средний и низкий уровень.

В экспериментальной группе высокий уровень имеют 5 учащихся – 24%. На среднем уровне развития контролирующего критерия орфографической зоркости находятся 10 испытуемых (48%). Остальная же часть участников контрольной группы имеют низкий уровень, не сумев обнаружить большое количество допущенных ошибок (6 человек – 28%).

Хочется отметить, что при выполнении данного задания учащиеся, сумев обнаружить допущенные ошибки, при переписывании текста забывали ее исправить или допускали новые. Помимо этого, наибольшее затруднения при поиске ошибок возникали с написанием имен собственных (река Белая), а также написание буквосочетаний с шипящими (ёжЫк), что является недопустимым для учащихся третьего класса.

Таблица 5 – Результаты проведения диагностического задания «Найди ошибку»

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	4	20	5	24

Средний уровень	8	40	10	48
Низкий уровень	8	40	6	28

По результатам проведенных методик исследования был выведен средний показатель уровня развития орфографической зоркости младших школьников. Данные показатели представлены на рисунке 1.

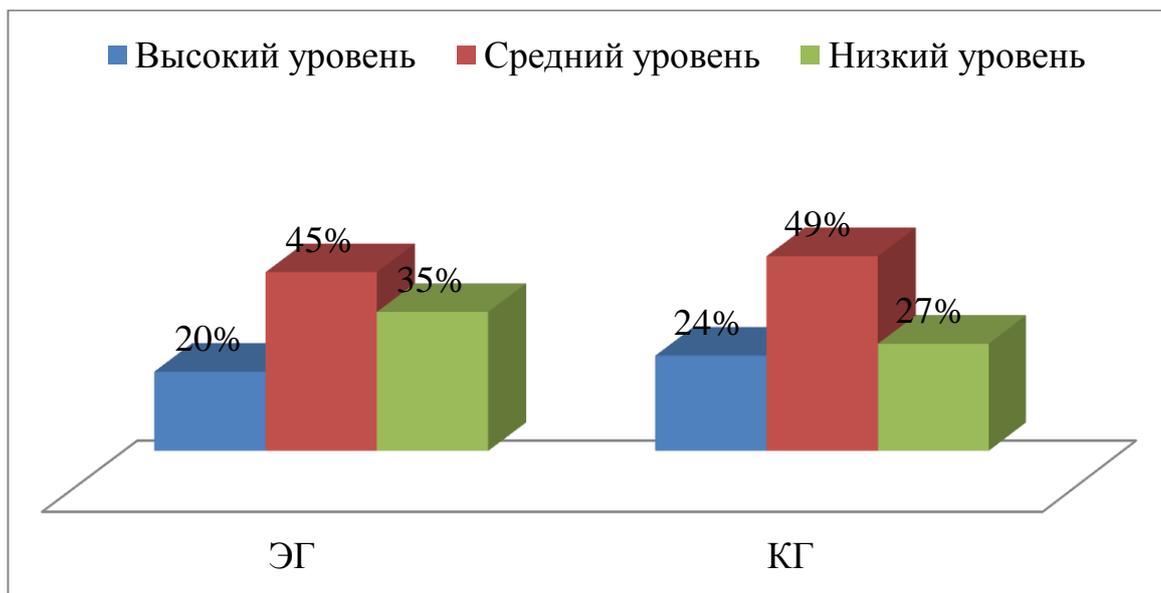


Рисунок 1. Средний показатель результатов уровня развития орфографической зоркости младших школьников (констатирующий этап)

Обобщая данные, полученные при проведении всех четырех диагностических методик, можно сделать вывод о том, что учащиеся третьих классов имеют довольно низкий уровень развития орфографической зоркости. Высокий уровень характерен лишь для четверти детей всего класса. На наш взгляд, данный факт является неприемлемым, поэтому на формирующем этапе эксперимент нами будет проводиться целенаправленная работа по развитию орфографической зоркости. Благодаря проведению констатирующего эксперимента были определены основные пробелы в знаниях учащихся, например написание безударных гласных в корне или недостаточная учебная мотивация. Все полученные данные будут учитываться при осуществлении опытно-экспериментальной работы.

2.2. Опытнo-экспериментальная работа, направленная на развитие орфографической зоркости младших школьников

Констатирующий этап педагогического эксперимента выявил недостаточный уровень развития орфографической зоркости. Так как в теоретической части работы была описана актуальность и важность формирования данного качества в целях развития общей орфографической грамотности, нами было принято решение о проведении целенаправленной опытнo-экспериментальной работы.

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента выступила разработка и апробация комплекса дидактических игр на уроках русского языка с целью развития орфографической зоркости учащихся. Дидактические игры основывались на УМК «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий).

На основании структуры орфографической зоркости как основного учебного навыка, нами были выделены этапы работы в ходе формирующего эксперимента: подготовительный, основной и заключительный этапы.

Рассмотрим подробнее каждый из описываемых этапов.

1. Подготовительный этап. Цель данного этапа – формирование и развития навыка обнаруживать орфограмму. В связи с чем велась работа, направленная на знакомство с различными видами орфограмм, а также способами их определения и проверки написания.

В ходе данного этапа были использованы следующие дидактические игры.

«Нужный орешек»

Две белочки собирают орешки со словами. Первая белочка берет лишь те слова, в корне которых пишется А-О. Вторая белочка собирает те орешки со словами с буквами Е-Я. Помогите белочкам собрать орешки. У какой белочки получилось больше орешков?

Д..жди, ств..лы, добр..та, скв..рцы, тр..пинка, в..лна, ст..рожка, к..вёр, стр..на, тр..ва, ст..льной, гл..зной, п..стух, ж..ра, к..ток, хр..брец.

Выполнение данной дидактической игры может осуществляться как с помощью нарисованных изображений белочек и орешков со словами, так и с помощью демонстрации данной картины на компьютере.

Хочется отметить, что данная дидактическая игра может использоваться с различными видами орфограмм – парные согласные на конце слова, написание имен собственных, слова с непроизносимой согласной и т.д., в зависимости от темы и целей урока. Так же набор слов может варьироваться.

Дальнейшей видом работы на этом этапе может быть записывание данных слов в рабочую тетрадь, устное объяснение орфограммы и ее выделение.

«Составь телеграмму»

Учащимся на выбор предлагается любое слово, из букв которого необходимо составить предложение с безударной гласной. Слово может быть выбрано случайным образом, связано с явлением погоды, настроением, праздником. В нашем опыте были использованы новые словарные слова. Так, дети составляли предложения из букв слова ПЕСОК. Получившийся вариант был таков: *Печальный енот съел огрызок карандаша.*

Предложение, составленное учащимися, получилось весьма удачным, так как содержит большое количество орфограмм – непроверяемые безударная гласная (карандаш, енот), проверяемая безударная гласная (печальный), слитное написание приставок (огрызок, съел), разделительный твердый знак (съел).

Таким образом, составление одного предложения позволяет повторить огромное количество орфограмм, а также запомнить написание словарного слова, как в нашем случае, песок.

Помимо этого, задания подобного рода стимулируют познавательный интерес, развивают внимательность, воображение, творческий подход,

развивают речь ребенка, ну и, конечно, формирует орфографические навыки.

Кроссворд

Данный тип задания весьма распространен в практике начальной школы. Однако кроссворды редко используются на уроках русского языка. Основными дисциплинами для этого метода обучения являются литературное чтение и окружающий мир. Для формирования орфографической зоркости в кроссворде используются слова с наличием любой орфограммы. Кроссворд может быть посвящен как одному виду орфограммы, так и содержать несколько их, о чем предварительно следует сообщить учащимся.

Кроссворд с написанием словарных слов представлен в Приложении. Помимо этого выполнение этого задания может быть как фронтально на доске, так и индивидуально для каждого учащегося.

Дополнительным видом работы в ходе данной дидактической игры может быть составление собственного кроссворда. Так как это задание довольно трудоемкое и занимает много времени, целесообразно дать подобное задание для выполнения дома.

Во время разгадывание кроссворда у младшего школьника развивается ассоциативное мышление, память. Дети, разгадывающие кроссворды, характеризуются находчивостью, внимательностью и сообразительностью. Помимо этого кроссворды способствуют развитию общей эрудиции.

2. Основной этап осуществлялся с целью закрепления теоретических знаний, полученных на подготовительном этапе. Таким образом, учащимся предлагались задания, направленные на умение действовать по алгоритму, согласно изученным правилами, на умение подбирать проверочные слова, а также на развитие навыков правописания слов с различными орфограммами.

«Проверки»

Учитель задает учащимся слов с проверяемой гласной в корне слова. Задача ребят – за 1 минуту подобрать как можно больше проверочных слов к

данному слову. Работа в ходе данной дидактической игры может осуществляться как индивидуально, так и в групповой форме.

По истечению времени проверяются и зачитываются результаты. Побеждает тот, у кого оказалось больше всего правильных проверочных слов.

При организации формирующего эксперимента Вася П. подобрал 11 проверочных слов к слову ломать: взломщик, ломаная, отломленный, переломный, поломка, разлом, сломанный, головоломка, ломик, напролом, перелом,

Возможен также и обратный вариант игры, когда учащимся нужно придумать слова, проверочным для которых будет слово ДОМ. Дальнейший ход работы строится таким же образом, как и в первом варианте.

Света Р. подобрала следующие слова: дома, домашний, домина, домишко, домище, домовладелец, домовой, домосед, домофон, домохозяйка.

Типовые проверки – это удобные проверки, которые подходят сразу ко многим словам, а то и ко всем словам определенного грамматического класса. Например, очень часто существительное в единственном числе удобно проверить существительным множественного: вода-воды или сказка-сказок, а глагол часто можно проверить формой другого вида: вставить-встать.

«Орфографическое лото»

Учащимся раздаются карточки, разделенные на 9 клеток. В средней клетке записано правило о написании безударных гласных в корне, как памятка для учащихся. В 8 оставшихся клетках записаны словами, где на месте пропуска надо поставить безударную гласную. Ведущий достает из мешка по одной карточке, где написано проверочное слово, а игрок закрывает родственные слова. Задача игроков – закрыть свои карточки. По завершению данной игры участники читают слова, объясняют их написание, подбирая проверочное слово.

Данную дидактическую игру рекомендуется проводить в групповой форме как одно из заданий в ходе нетрадиционного урока.

«Боулинг»

На доске размещены кегли с буквами Ии Е. Задача учащихся – соотнести слово с падежным окончанием существительного. Если ученик права, то кегля сбита. Нет – кегля остается. Выигрывает тот, кто сбил последнюю кеглю. Выполнение данного дидактического задания направлено на закрепление правописания предложных окончаний существительных.

Лететь на самолет_, рассказ об агроном_, жить по совест_, мечтать о богатств_, появился на горизонт _, отметить в тетрадь_, встретиться на вокзал_, урожай гречих_ .

3. Заключительный этап был направлен на отработку и закрепление полученных знаний и навыков правописания. Таким образом, данный этап подытоживал весь процесс формирования орфографической зоркости как навыка.

«Цветы в вазе»

Задание аналогичное игре «Нужный орешек». Перед учащимися находятся две вазу. Их задача – распределить слова по вазам, где в одну помещаем слова с мягким знаком, а в другую – без мягкого знака.

Так же как и в предыдущем задании, данная игра может проводиться как в индивидуальной, так и во фронтальной форме, и может осуществляться как на компьютере, так и на бумажном носителе.

Помощ_, ландыш_, печ_, пейзаж_, молодёж_, брош_, силач_, скрипач_, товарищ_ .

«Рыбка в аквариуме»

Данная дидактическая игра выполняется аналогично предыдущей. Задача учеников – разделить рыбок в 2 аквариуме. В первый аквариум идут слова, где пишется произносимая согласная. Во второй – где произносимая согласная отсутствует.

Звёз..ный, грус..ный, праз..ник, опас..ный, чудес..ный, ужас..ный, свис..нул, поз..но, полез..ный, гроз..ный, интерес..ный.

Как вы видите, логика выполнения данных дидактических игр довольно схожая, разница состоит в выборе орфограмм и различных сопутствующих предметах. Однако данный факт понятен и заметен взрослым, для младших школьников такие дидактические игры воспринимаются как различные.

«Исправь ошибку»

Педагог предлагает третьеклассникам текст или набор слов, в которых допущена ошибка. Учитель решает сообщать ли учащимся количество ошибок или нет. При введении ограничения по времени вводится соревновательный элемент между учащимися. Выигрывает тот учащийся, который быстрее всего обнаружит все допущенные ошибки. После чего работа ведется следующим образом – учитель выбирает те слова, в которых учащиеся допускают чаще всего ошибки, и просит объяснить их написание, тем самым предупреждая их совершение в будущем.

Данная дидактическая игра весьма эффективна и важна для экспериментальной группе в связи с низким уровнем контролирующего критерия орфографической зоркости. Как показал контрольный эксперимент, испытуемые часто могут интуитивным путем понять написание того или иного слова, однако не видят уже совершенную ошибку. Поэтому данный вид работы был направлен на развитие именно этого навыка.

Помимо вышеописанных умений, разработанный комплекс дидактических игр способствовал формированию грамотной письменной и устной речи, развитию памяти, внимания, мышления, умений классифицировать и систематизировать изучаемые объекты и явления, а также способствовало развитию познавательного интереса к изучению родного русского языка.

После внедрения комплекса дидактических игр в орфографической грамотности учащихся наметился прогресс. Если в начале опытно-экспериментальной работы подобные задания вызывали у младших школьников затруднения, то уже на завершающем этапе данные задания выполнялись в темпе, увеличивалось количество слов, усложнялись слова.

Форма работы на уроках русского языка была положительно воспринята учащимися. Дидактические игры стимулировали каждого ученика к участию в процессе, соревнованию между одноклассниками. Поощрение в соревнованиях чаще всего награждалось положительными отметками, что еще больше мотивировало детей.

Несмотря на видимый положительный результат нашей опытно-экспериментальной работы, для качественной и количественной характеристики динамики нами будет проведена повторная диагностика уровня развития орфографической зоркости учащихся третьего класса.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по развитию орфографической зоркости младших школьников

Контрольный этап эксперимента включал в себя повторную диагностику уровня развития орфографической зоркости у испытуемых как контрольной, так и экспериментальной группы с применением тех же методов исследования, что и на этапе констатации.

Целью проведения контрольного среза выступило определение динамики уровня развития орфографической зоркости младших школьников. Данные, полученные в процессе проведения диагностического комплекса, подвергались анализу, сравнению, а также определялась динамика уровня развития орфографической зоркости и выявлялась эффективность комплекса дидактических игр, внедряемых на уроках русского языка.

Контрольный срез проводился с той же выборкой испытуемых, что и на констатирующем этапе эксперимента – всего 41 человек (20 детей в экспериментальной группе и 21 в контрольной группе).

На данном этапе педагогического эксперимента были выделены следующие виды работ:

- 1) проведение разработанной ранее диагностической программы;
- 2) подсчет и анализ полученных результатов;
- 3) определение эффективности разработанного комплекса дидактических игр с целью развития орфографической зоркости.

Стоит отметить, что контрольный этап опытно-экспериментальной работы основывался на тех же показателях, критериях и уровнях сформированности орфографической зоркости, которые были выделены на констатирующем этапе.

Повторное проведение четырехотобранных диагностических методик позволит судить о динамике развития орфографической зоркости у учащихся третьих классов по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Повторное проведение анкеты **«Оценка уровня школьной мотивации»** (Н.Г. Лусканова) способствуют выявлению изменений в мотивации учащихся к учебной деятельности.

В результате анкетирования были получены следующие результаты, представленные в Таблице 6. Ровно половина испытуемых экспериментальной группе имеет высокий уровень мотивации к обучению – 10 человек (50%). Средний уровень имеют 7 участников эксперимента – 35%. На низком уровне находятся лишь трое младших школьников, что составляет 15%.

В контрольной группе мотивационный критерий не подвергся значительным изменениям. Так 8 школьников (38%) обладают высоким уровнем. Средний уровень характерен для 11 учащихся из 21 испытуемого,

что составило 52%. Оставшиеся же третьеклассники – 2 человека (10%) имеют низкий уровень.

Таким образом, в экспериментальной группе отмечается положительная динамика. Количество учеников с высоким уровнем увеличилось на 25%, а количество детей с низким уровнем снизилось на 15%. В контрольной группе динамика мотивационного компонента орфографической зоркости незначительна.

Анализ данной анкеты подтверждает повышение мотивации и познавательного интереса к обучению у участников экспериментальной группы. Нетрадиционные методы работы на уроках способствовали росту заинтересованности среди третьеклассников. Однако, несмотря на этот факт, количество учащихся с низким уровнем в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной (10% и 15% соответственно), что свидетельствует о необходимости продолжения данного эксперимента и повышению мотивации в ходе учебной и внеурочной деятельности.

Таблица 6 – Результаты проведения анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова)

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	10	50	8	38
Средний уровень	7	35	11	52
Низкий уровень	3	15	2	10

Повторное проведение **диктанта** было направлено на выявление общего уровня орфографической грамотности учащихся третьих классов. Для записи учащимся предлагался более сложный текст, чем в начале опытно-экспериментальной работы. Данный факт связан с усложнением программы учебно-методического комплекса, изучением новых орфограмм, а также с общим развитием младших школьников. Объем текст составил 79 слов. Полный текст диктанта представлен в Приложении. Всего в тексте

было выявлено 22 орфограммы, изученные учащимися. За каждую допущенную ошибку в данных орфограммах вычитался 1 балл.

В ходе проведения диктанта были получены следующие данные (Таблица 7). В экспериментальной группе 7 учащихся сделали минимальное количество ошибок в тексте, что составляет 35%. Средний уровень имеют 11 учеников, это 55% всех участников экспериментальной группы. И лишь двое учеников (10%) по-прежнему обладают низким уровнем орфографической зоркости, что подтверждается большим количеством орфографических ошибок в тексте.

В контрольной группе также отмечается динамика. Количество учащихся осталось таким же 3 – 14%. Большое количество учащихся подняли свои знания с низкого до среднего уровня. Теперь их количество составляет 13 учащихся, это 62%. На низком же уровне находятся 4 учеников – 19%.

По результатам проведения диктанта отмечена следующая динамика в экспериментальной группе. Количество учащихся с низким уровнем снизилось на 40%, а с высоким уровнем выросло на 25%.

Так же изменения произошли в контрольной группе, где количество младших школьников со средним уровнем увеличилось на 14%. Однако показатели экспериментальной группе свидетельствует о более высоком уровне качества.

Анализируя работы диктанта, было отмечено, что количество ошибок, допущенных при написании безударных гласных в корне, снизилось до 35%. Однако, в связи с изучением новой темы, третьеклассники стали допускать ошибки при написании падежных окончаний имен существительных, что составило 27% от всех ошибок.

Таблица 7 – Результаты проведения диктанта

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	7	35	3	14

Средний уровень	11	55	13	62
Низкий уровень	2	10	4	19

Для определения уровня развития когнитивного компонента орфографической зоркости использовалась авторская методика «Определи орфограмму» с целью выявления умения учащихся разделять слова по орфографическим признакам. Диагностика проводилась по тому же алгоритму. Испытуемым предоставлялось 15 слов, каждое из которых необходимо было отнести в группу к изученным орфограммам. Стоит отметить, что уже использовались другие слова, увеличилось количество орфограмм, а также слов, в котором было несколько орфограмм, стало 5.

Интерпретация результатов данной диагностической методики позволила выявить следующие результаты (Таблица 8). Если на этапе констатирующего эксперимента данные обеих групп были практически идентичные, то на контрольном срезе этой связи не прослеживается. Высокий уровень когнитивного критерия орфографической зоркости имеют 13 учащихся экспериментальной группы (65%). На среднем уровне находится 6 человек (30%). И лишь один ученик остался на низком уровне – 5%.

Динамика экспериментальной группы получилась довольно противоречивой. За счет повышения уровня одного ученика, количество испытуемых с высоким уровнем составило 6 человек – 29%. А вот двое учащихся спустились со среднего уровня на низкий, теперь этот показатель равен 7 – 33%. Оставшиеся 8 человек на среднем уровне продемонстрировали постоянство – 38%.

Таким образом, в экспериментальной группе показатель высокого уровня повысился на 40%, а низкого снизился на 15%. В связи с усложнением задания, появления новых орфограмм и использованием слов с несколькими орфограммами в контрольной группе произошла

отрицательная динамика, где количество учащихся с низким уровнем увеличилось на 9%.

Таблица 8 – Результаты проведения авторской диагностики

«Определи орфограмму»

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	5	25	5	23,8
Средний уровень	11	55	11	52,4
Низкий уровень	4	20	5	23,8

Повторное проведение **диагностического задания «Найди ошибку»** способствовало выявлению уровня развития контролирующего критерия орфографической зоркости, где учащиеся должны были самостоятельно найти ошибку. Для достоверности полученных данных учащимся давался текст, отличный от того, что был на этапе констатации. Однако использование задания более сложного уровня продемонстрировало отрицательную динамику, как это было в предыдущей диагностике. Поэтому третьеклассники получили аналогичный текст с таким же количеством допущенных ошибок – 12. Задача учащихся – обнаружить их, корректно исправить.

Данные, полученные по окончании проведения диагностического задания «Найди ошибку», приведены в Таблице 9. Большая часть участников экспериментальной группе продемонстрировали высокий уровень контролирующего критерия орфографической зоркости – 11 человек (55%). Количество учащихся со средним уровнем составляет 6 человек (30%), а для оставшихся трех характерен низкий уровень – 15%.

В контрольной группеданные, полученные в ходе данной диагностической методики, идентичны данным, выявленным на этапе констатации. Высокий уровень имеют 5 учащихся – 24%. На среднем уровне развития контролирующего критерия орфографической зоркости находятся 10 испытуемых (48%). Остальная же часть участников контрольной группы

имеют низкий уровень, не сумев обнаружить большое количество допущенных ошибок (6 человек – 28%).

Значительная динамика была достигнута в экспериментальной группе, где отмечается повышение высокого уровня на 35% и снижение низкого на 25%. Однако, стоит отметить, что количество учащихся с низким уровнем достаточно выше ожидаемого. Это свидетельствует о том, что данный тип задания довольно затруднителен для учащихся. Отсюда следует вывод о продолжении дальнейшей работы по формированию контролирующего критерия орфографической зоркости.

Негативным результатом данной диагностики было отсутствие выраженной динамики в контрольной группе. Данный факт объясняется отсутствием целенаправленной работы по формированию орфографической зоркости. Однако, для достижения цели федерального государственного образовательного стандарта, повышения качества образования и формирования общей орфографической грамотности, разработанный комплекс дидактических игр будет внедряться в дальнейшем и в контрольной группе.

Таблица 9 – Результаты проведения диагностического задания
«Найди ошибку»

	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий уровень	11	55	5	24
Средний уровень	6	30	10	48
Низкий уровень	3	15	6	28

Результаты проведения четырех диагностических методик позволили нам сделать вывод об уровне орфографической зоркости учащихся обеих групп.

Чуть меньше трети участников экспериментальной группы имеют высокий уровень - 40%, в контрольной группе данный показатель практически в 2 раза меньше – 24%, что составляет 5 учащихся 3 «А» класса.

Число младших школьников с низким уровнем орфографической зоркости в экспериментальной группе значительно ниже, чем в контрольной –15% и 24% соответственно. Количество испытуемых со средним уровнем в экспериментальной группе 45%, а в контрольной 52%.

Контрольный срез подтвердил динамику уровня орфографической зоркости у учащихся экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе данный показатель претерпел незначительные изменения.

По результатам проведенных методик исследования был выведен средний показатель уровня развития орфографической зоркости младших школьников. Динамика развития у экспериментальной группы представлена на рисунке 2.

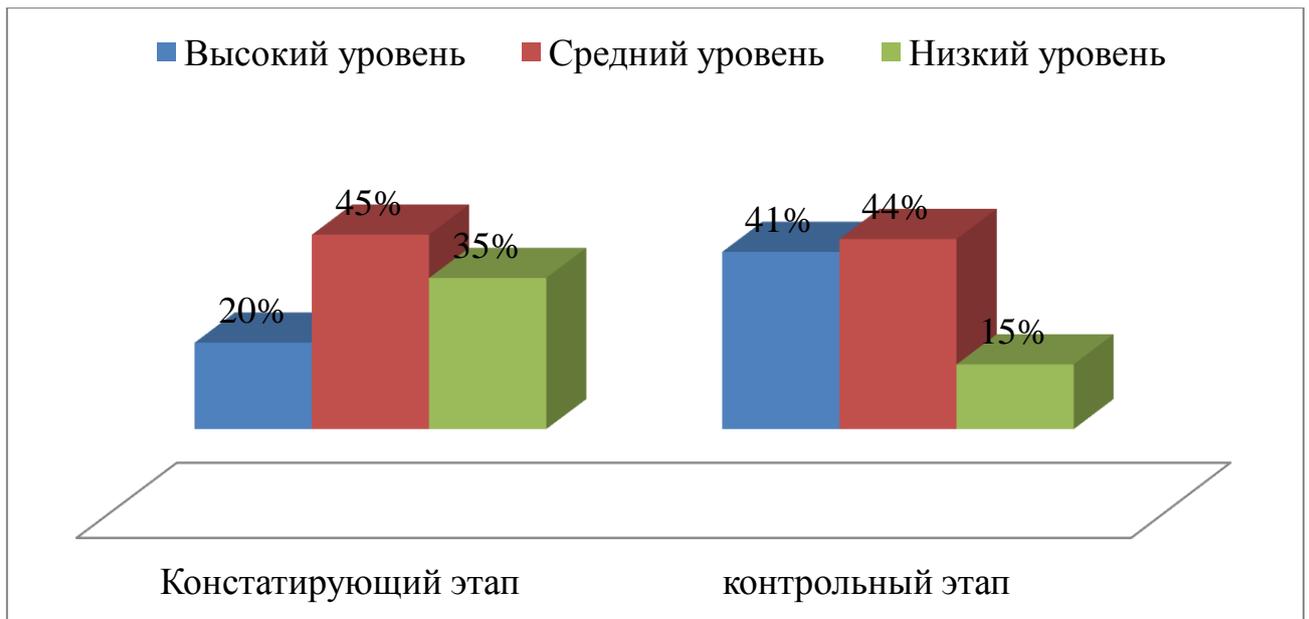


Рисунок 2. Средний показатель результатов уровня развития орфографической зоркости младших школьников у экспериментальной группы (контрольный этап)

Динамика развития у контрольной группы на рисунке 3.

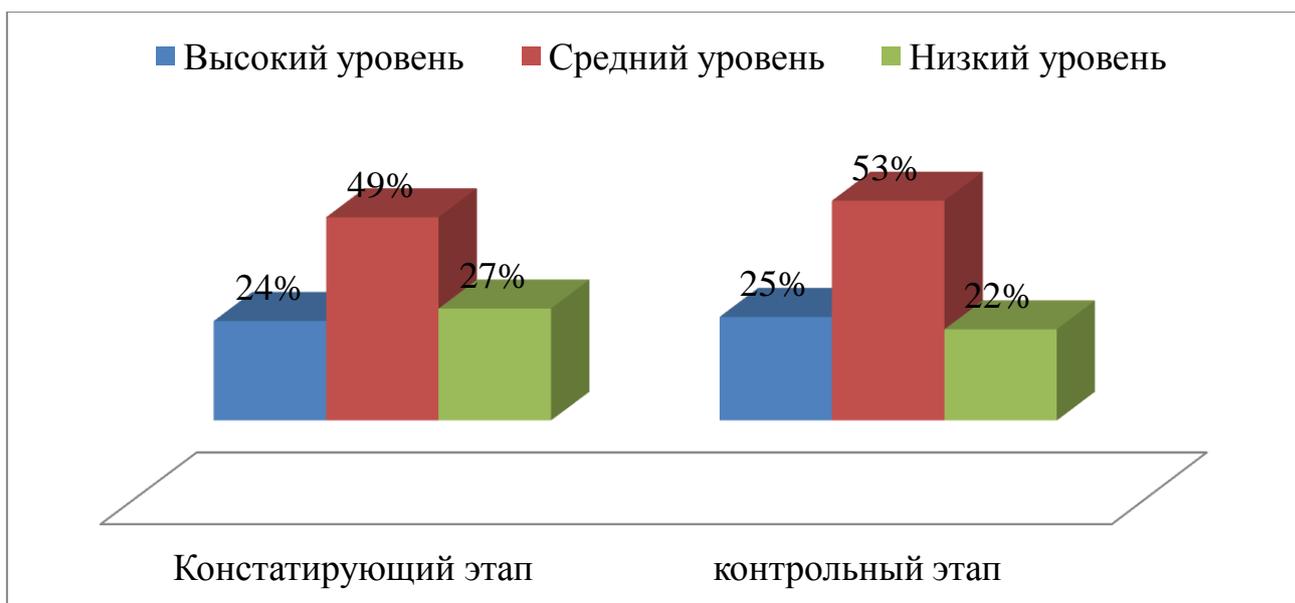


Рисунок 2. Средний показатель результатов уровня развития орфографической зоркости младших школьников у контрольной группы (контрольный этап)

Как видно из приведенной диаграммы низкий уровень развития орфографической зоркости в экспериментальной группе снизился на 20%, а высокий уровень вырос на 21%. Также на диаграмме заметно, что в контрольной группе не произошло значительных изменений.

Итак, полученные результаты исследования подтверждают значимость и эффективность разработанного комплекса дидактических игр, направленного на развитие орфографической зоркости. Таким образом, данное утверждение подтверждает гипотезу нашего исследования. Цель дипломной работы достигнута.

Выводы по второй главе

Орфографическая грамотность является одним из важнейших умением школьника. Именно в начальной школе закладываются основы орфографического навыка, что в дальнейшем оказывает свое влияние на общую грамотность человека.

С целью диагностики первоначального уровня развития орфографической зоркости у учащихся третьих классов нами была составлена и организована опытно-экспериментальная работа.

Педагогические труды таких ученых, как П.И. Зинченко, А.Р. Лурия, М.С. Шехтер и др., позволили выделить следующие критерии: мотивационный, когнитивный, операционный и контролирующий.

На основании выделенных критериев были подобраны следующие диагностические методики:

1. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации»
2. Н.Г. Лускановой «Какая орфограмма?»
3. Диктант
4. Диагностическое задание «Найди ошибку»

Обобщая данные, полученные при проведении всех четырех диагностических методик, можно сделать вывод о том, что учащиеся третьих классов имеют довольно низкий уровень развития орфографической зоркости. Высокий уровень характерен лишь для четверти детей всего класса, что является неприемлемым.

В связи с этим нами был разработан комплекс дидактических игр для внедрения на уроках русского языка с целью повышения уровня орфографической зоркости. Опытная-экспериментальная работа строилась в три этапа: подготовительный, на котором велась работа по формированию и развитию навыка обнаруживать орфограмму; основной этап осуществлялся с целью закрепления теоретических знаний, полученных на подготовительном этапе; заключительный этап был направлен на отработку и закрепление полученных знаний и навыков правописания.

Для подтверждения эффективности внедряемого комплекса дидактических игр был проведен контрольный срез с участием тех же самых диагностических методик, что и на этапе констатации.

Контрольный срез подтвердил динамику уровня орфографической зоркости у учащихся экспериментальной группы, в то время как в

контрольной группе данный показатель претерпел незначительные изменения. Низкий уровень развития орфографической зоркости в экспериментальной группе снизился на 25%, а высокий уровень вырос на 15%.

Итак, полученные результаты исследования подтверждают значимость и эффективность разработанного комплекса дидактических игр, направленного на развитие орфографической зоркости. Таким образом, данное утверждение подтверждает гипотезу нашего исследования. Цель дипломной работы достигнута.

Заключение

В контексте нашего дипломного исследования рассмотрены психолого-педагогические характеристики развития орфографической зоркости у младших школьников на уроках русского языка, даны определения понятия «орфограмма» и «орфографической зоркости». Приведены и охарактеризованы типы учебных заданий на уроках русского языка направленные на развитие орфографической зоркости у младших школьников. Изучены педагогические принципы обучения орфографической зоркости у младших школьников. Изучены особенности урока русского языка с точки зрения развития орфографической зоркости у младших школьников. Изучены задания на уроках русского языка направленные на развитие орфографической зоркости у младших школьников.

В процессе определения методики исследования были выявлены критерии, определены и описаны уровни и показатели развития орфографической зоркости у младших школьников.

Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый этап исследования имел цель, определенную логику построения, выводы. Обобщая данные, полученные при проведении всех четырех диагностических методик, можно сделать вывод о том, что учащиеся третьих классов имеют довольно низкий уровень развития орфографической зоркости. Высокий уровень характерен лишь для четверти детей всего класса, что является неприемлемым.

На основании полученных результатов констатирующего этапа эксперимента был разработан комплекс дидактических игр для внедрения на уроках русского языка с целью повышения уровня орфографической зоркости. Опытно-экспериментальная работа строилась в три этапа: подготовительный, на котором велась работа по формированию и развития навыка обнаруживать орфограмму; основной этап осуществлялся с целью закрепления теоретических знаний, полученных на подготовительном этапе;

заключительный этап был направлен на отработку и закрепление полученных знаний и навыков правописания.

В результате анализа на контрольном этапе эксперимента было выявлено, что данный комплекс разработанных заданий на уроке русского языка способствует динамике развития уровня орфографической зоркости у учащихся экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе данный показатель претерпел незначительные изменения. Низкий уровень развития орфографической зоркости в экспериментальной группе снизился на 25%, а высокий уровень вырос на 15%.

Таким образом, цель исследования была достигнута. Гипотеза нашла свое подтверждение. Тема данной бакалаврской работы на современном этапе образования является актуальной и требует дальнейшего изучения.

Список используемой литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М. : Логос, 2012. 224с.
3. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков – М. : Наука, 2013. 96 с.
4. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. / А.Г. Асмолов. - М.: Просвещение, 2011. – С. 28-32.
5. Андреева Г.А. Краткий педагогический словарь. М. : В. Секачев, 2012. 181 с.
6. Бетенькова Н.М. Орфография - М.: Каро, 2014. 70 с.
7. Божович А.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : АСТ, 2012. 298с.
8. Бузумакова Е.В. Современные технологии проведения урока русского языка. - М. : АРКТИ, 2013. 325с.
9. Воителева Т.М. Русский язык - М. : Наука, 2013. 96 с.
10. Выготский Л.С. Лекции по психологии. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 286с.
11. Гаврилова Г.Ф. Изучение грамматики русского языка в школе. Ростов н/Д : Феникс, 2018. 160 с.
12. Жедек П.С. Вопросы теории и методики обучения орфографии – М. : Пеленк, 2015. -96 с.
13. Коноваленко В.В. Карточки и дидактические игры для дошкольников и младших школьников. М. : ГНОМ и Д - 2016. 339 с.
14. Крутецкий В.А. Психология. М.: Инфра-М, 2012. 164с.
15. Леонтьев А.М. Психическое развитие. М. : Наука, 2013. 498 с.
16. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку – М. : : Просвещение, 2015. –431 с.
17. Люблинская А.А. Детская психология. М. : ЮНИТИ, 2013. 289с.

18. Миронов, А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А.В. Миронов. – М.: Учитель, 2012. – С. 174.
19. Немов Р.С. Психология : учебник для вузов. М. : Инкос, 2010. 606с.
20. Психология : Учебник / Под ред. А.А. Крылова. М. : Академия, 2012.- 352с.
21. Перминова, Л.М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения / Л.М. Перминова // Педагогика.- 2011.- № 10. С. 95-102.
22. Примерные программы начального общего образования : в 2 ч. Ч. 1. - 2-е изд. М. : Просвещение, 2012. 317 с.
23. Репкин В.В. Русская орфография – М. : ВИТА, 2017. 96 с.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : пособие для педагогов. Ярославль : Академия развития.2012. –236с.
25. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода. М. : Просвещение, 2016. 479 с.
26. Савенков А.И. Маленький исследователь. Ярославль : Академия Холдинг, 2012. - 208 с.
27. Панов М.В Занимательная орфография – М. : : Просвещение, 2015. -96 с.
28. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения / сост. Е. С. Савинов. - М. : Просвещение, 2015. - 342 с.
29. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах /М.С.Соловейчик, – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2013. – С. 321.
30. Соловейчик М. С. Русский язык: Оценка достижения планируемых результатов освоения / М. С. Соловейчик. - Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012, 256 с.
31. Тихонова Т.Е. Индивидуальная тетрадь младшего школьника по творческой работе. М. : Легион, 2014. 626 с.
32. Смоленцова А.А.Дидактические игры. М. : ТЦ Сфера, 2012, 208с.
33. Узорова О.В. Большой справочник по русскому языку для начальной школы. М. : АСТ, 2012. 850 с.

34. Ушакова О. Д. Интересный русский язык для младших школьников М. : Литера, 2018. 136 с.
35. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении / А.В.Хуторской. – М. : Эйдос, 2012. – С. 73.
36. Эльконин Д.Б. Психология игры – М. : Генезис, 2014. - С. 348.
37. Чутко, Н. Я. Формирование учебной деятельности в начальной школе: книга для учителя / Н.Я. Чутко. – М.: Просвещение, 2007. – С. 93.
38. Шереметевский В.П. Орфографическая зоркость// Начальная школа. – 2012, № 5. – С. 17 – 22.

Приложение А

Сводная таблица данных контрольного эксперимента у контрольной группы

№	Имя Ф. ребёнка	Диагностические методики				Уровень
		1	2	3	4	
1	Миша Б.	3	3	3	2	ВУ
2	Ксюша Б.	2	2	2	1	СУ
3	Соня В.	2	2	2	1	СУ
4	Рома В.	2	2	3	1	СУ
5	Никита Г.	3	3	3	3	ВУ
6	Марлен И.	3	3	3	2	ВУ
7	Семен К.	1	1	2	2	СУ
8	Максим К.	2	2	2	1	СУ
9	Катя Д.	3	3	3	2	ВУ
10	Оля Ф.	1	1	1	1	НУ
11	Леша А.	1	2	2	2	СУ
12	Паша Х.	1	2	2	2	СУ
13	Лиза А.	2	1	1	2	СУ
14	Милана С.	2	1	1	2	СУ
15	Коля Ш.	3	3	3	2	ВУ
16	Настя М.	1	1	1	1	НУ
17	Леша С.	2	1	1	2	СУ
18	Оля У.	2	1	1	2	СУ
19	Настя Ф.	2	1	1	2	СУ
20	Леша С.	2	1	1	2	ВУ

Приложение Б
Сводная таблица данных контрольного эксперимента у
экспериментальной группы

№	Имя Ф. ребёнка	Диагностические методики				Уровень
		1	2	3	4	
1	Таня К.	3	3	3	2	ВУ
2	Дима С.	2	2	2	1	СУ
3	Слава Б.	2	2	2	1	СУ
4	Дима Г.	2	2	3	1	СУ
5	Тимофей А.	3	3	3	3	ВУ
6	Дима К.	3	3	3	2	ВУ
7	Ваня С.	1	1	2	2	СУ
8	Лиза А.	2	2	2	1	СУ
9	Катя Д.	3	3	3	2	ВУ
10	Оля Ф.	1	1	1	1	НУ
11	Леша А.	1	2	2	2	СУ
12	Паша Х.	1	2	2	2	СУ
13	Лиза А.	2	1	1	2	СУ
14	Милана С.	2	1	1	2	СУ
15	Коля Ш.	3	3	3	2	ВУ
16	Настя М.	1	1	1	1	НУ
17	Катя Ж.	2	1	1	2	СУ
18	Миша К.	2	1	1	2	СУ
19	Женя А.	2	1	1	2	СУ
20	Илона П.	2	1	1	2	СУ
21	Мира С.	1	2	2	2	СУ