

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.К. Лукина
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**СПИСЫВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО
НАВЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. пед. наук</u>	<u>В. Н. Лутошкина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>П. С. Есина</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Научный консультант	_____	<u>доцент, канд. филос. наук</u>	<u>А. К. Лукина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 Теоретические аспекты формирования орфографического навыка младших школьников	5
1.1 Орфографический навык как планируемый результат начального общего образования	5
1.2 Подходы к формированию орфографического навыка у младших школьников	7
1.3 Теоретические основы списывания как метода формирования орфографического навыка в младшей школе.....	14
Выводы по первой главе.....	23
2 Экспериментально-педагогическая работа по формированию орфографического навыка у младших школьников посредством списывания..	25
2.1 Диагностика степени сформированности орфографического навыка младших школьников	25
2.2 Организация работы по формированию орфографического навыка на основе списывания.....	30
2.3 Определение эффективности системы работы по формированию орфографического навыка посредством списывания	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	43
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	47
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	48
ПРИЛОЖЕНИЕ В	49

ВВЕДЕНИЕ

Задача формирования орфографического навыка определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и рассматривается как один из основных планируемых результатов освоения учащимися курса «Русский язык». В пределах объема образовательной программы начальной школы, учащиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

Не смотря на то, что на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе строится работа над формированием орфографического навыка младших школьников, по-прежнему выпускники начальной школы допускают ошибки при выполнении Краевых контрольных работ. Подтверждением этому являются аналитические исследования Краевого центра оценки качества.

Именно поэтому исследователи и педагоги продолжают искать новые эффективные методы формирования орфографического навыка. В качестве одного из таких методов, обеспечивающих формирование орфографического навыка, может рассматриваться списывание.

На наш взгляд, списывание должно быть включено в образовательный процесс школы первой ступени не как один из видов орфографических упражнений, имеющий своей целью сформировать у учащихся умение безошибочно копировать текст (ценность такого умения весьма невелика), а оно должно рассматриваться как общий метод формирования орфографического навыка. Всё выше сказанное определило цель нашей работа: определить условия организации списывания в начальных классах как метода формирования орфографического навыка младших школьников.

Объект: орфографический навык младших школьников.

Предмет: формирование орфографического навыка на основе списывания.

Гипотеза: работа по формированию орфографического навыка младших школьников на основе списывания будет возможна, если она будет строиться на основе освоения учащимися алгоритма списывания, включающего в себя следующие действия учащихся:

- орфографическое чтение списываемого предложения
- письмо под орфографическую самодиктовку по памяти
- соотнесение записанного текста с эталонным, выделение орфограмм и исправление ошибок

Задачи:

- Проанализировать теоретические аспекты формирования орфографического навыка младших школьников
- Изучить особенности и условия формирования орфографического навыка младших школьников посредством списывания
- На основе выявленных условий и особенностей разработать и апробировать, в ходе образовательной практики, систему работы по списыванию и представить в учебно-методическом пособии
- Определить эффективность учебно-методического пособия

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, констатирующее исследование, формирующий эксперимент, контрольное исследование.

Работа по формированию орфографического навыка младших школьников на основе списывания будет эффективна, если она будет строиться на основе алгоритма списывания и включать в себя следующие действия:

1 Теоретические аспекты формирования орфографического навыка младших школьников

1.1 Орфографический навык как планируемый результат начального общего образования

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального школьного образования говорится, что у выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, будет сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека. Они получают начальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, научатся ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, что станет основой выбора адекватных языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов [29].

В примерной образовательной программе начального общего образования, говорится, что выпускник научится:

- применять правила правописания (в объеме содержания курса);
- определять (уточнять) написание слова по орфографическому словарю учебника;
- безошибочно списывать текст объемом 80—90 слов;
- писать под диктовку тексты объемом 75—80 слов в соответствии с изученными правилами правописания;
- проверять собственный и предложенный текст, находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки.

Выпускник получит возможность научиться:

- осознавать место возможного возникновения орфографической ошибки;

- подбирать примеры с определенной орфограммой;
- при работе над ошибками осознавать причины появления ошибки и определять способы действий, помогающие предотвратить ее в последующих письменных работах.

А так же, что выпускник на уровне начального общего образования сможет при записи собственных и предложенных текстов применять орфографические правила и правила постановки знаков препинания (в объеме изученного), овладеет умением проверять написанное.

Исходя из этих планируемых результатов, можно сказать, что к концу начальной школы грамотное письмо должно стать навыком ребенка.

Для того чтобы понять, что такое навык, необходимо знать определение умения. Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретённых знаний и навыков. Формируется путём упражнений и создаёт возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Е. В. Гурьянов, Н. В. Савин называют навыком автоматизированный способ выполнения действия, т.е. рассматривают его как структурный компонент действия, обладающий определенными свойствами. С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков рассматривают навык как действие, которое претерпевает качественное изменение в процессе его формирования в деятельности. На начальной стадии это автоматизированный компонент деятельности, на заключительной автоматизированный способ её выполнения.

В целом под навыком принято понимать автоматизированные компоненты деятельности, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. По мере выработки навыка лишние движения и операции устраняются, отдельные операции и движения сливаются в одно сложное действие, сознание все больше направляется не на способы действия, а переносится на его результаты, операции (двигательные, интеллектуальные) начинают осуществляться

быстрее, улучшается самоконтроль. В психологии навык принято понимать, как действие, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, т.е. является целью деятельности [1,2].

При автоматизации действий и операций, их превращении в навыки в структуре деятельности происходит ряд преобразований. Во-первых, автоматизированные действия и операции сливаются в единый, целостно протекающий акт, именуемый умением (например, сложная система движений человека, пишущего текст, выполняющего спортивное упражнение, проводящего хирургическую операцию, изготавливающего тонкую деталь предмета, читающего лекцию и т.д.). При этом лишние, ненужные движения исчезают, а количество ошибок резко падает.

Во-вторых, контроль за действием или операцией при их автоматизации смещается с процесса на конечный результат. Скорость выполнения действия и операции резко возрастает, достигая некоторого оптимума или максимума. Все это обычно происходит в результате упражнений и тренировки. Но так ли формируется орфографический навык?

1.2 Подходы к формированию орфографического навыка у младших школьников

В педагогической психологии, общей дидактике и частных методиках много внимания уделяется проблемам формирования у учащихся навыков и умений. Орфографический навык является особой разновидностью речевого навыка.

Многие ученые и методисты стремились обосновать процесс формирования орфографического умения и навыка. В середине XIX века, когда происходило становление теоретического направления в методике орфографии, был поставлен вопрос: что должно лежать в основе выработки орфографических навыков механический процесс или осознанные действия? В методике обучения орфографии идут постоянные поиски рациональных методов обучения орфографии в школе. На данный момент сформировалось два основных течения о формировании орфографического навыка. Первое течение грамматическое, его представители опираются на знание грамматических форм слова, на заучивание правил правописания и для обучения орфографическому навыку предлагают множество грамматических упражнений. Сторонники же антиграмматического направления работают именно на выработку практических навыков письма.

Последователи первой теории (Ц. П. Балталон, Г. И. Дьяченко, В. А. Зелинский, В. П. Шереметевский, Э. Борман), в основу которой был положен механический процесс, ставили на первое место в обучении правописанию чувственный опыт, где важна роль ощущений, восприятий, представлений, виды образной памяти, т.е. призывали учителей оберегать ученика от всякого неправильного написания слов. Пусть он запечатлеват правильные образы слов в письменном виде (Э. Борман). Они рекомендовали упражнения, которые опираются в основном на зрительное восприятие: списывание, зрительный предупредительный диктант, письмо по памяти и др. Баранов считал, что для выработки правильного письма необходимы как знание грамматических правил, так и навыки. Навык зрения, как и всякий другой, развивается путем упражнений, и чем больше ученик упражняется в правописании, тем скорее он научится грамотно писать.

Сторонники второго направления (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, Д. И. Тихомиров, К. Д. Ушинский), в основе которого лежало положение о выработке орфографических навыков на сознательной основе, сосредотачивали свое внимание на значении грамматики и орфографических правил для

формирования навыка грамотного письма. По поводу единомышленников первой теории К.Д. Ушинский писал: Некоторые из педагогов думают всё изучение правописанию ограничить одной перепиской с верхних образцов. Но они забывают, что переписка не только не даёт голове развивающей работы, но, напротив, мешает ей работать.

В современной педагогике стойко утвердилось мнение, что орфографический навык – это автоматизированное правилосообразное действие, основанное на знании орфографических правил и умении их применять в процессе свободного письма [22]. Многие педагоги-психологи, считают этот подход наиболее рациональным и создают упражнения, специально организованные повторяющиеся действия, благодаря которым, по их мнению, будет сформирован орфографический навык. Д.Н. Богоявленского и его единомышленников, подчеркивали, что владение орфографическим навыком требует сложной аналитико-синтетической работы мысли, базирующейся на активном, глубоко осознанном оперировании знаниями. Поэтому орфографический навык справедливо классифицируется им как навык интеллектуальный. В связи с этим Д.Н. Богоявленский рекомендовал практиковать такие упражнения, с помощью которых не только закрепляется написание изученных орфограмм, но и параллельно осуществляется усвоение приемов умственной деятельности.

Однако В. В. Репкин, в своей статье «О феномене «природной грамотности» и методе формирования орфографического навыка» приводит ряд соображений и фактов, заставляющих сомневаться в верности такого понимания орфографического навыка.

Дело в том, что сформировать навык исходя из знания правил в процессе обучения возможно, но для этого способы, определяемые правилами должны быть достаточно универсальными, а самое главное непротиворечивыми. Таким образом ученики удачно осваивают вычислительные навыки в процессе обучения математике, в русском языке таким способом можно овладеть навыками пунктуации, но при формировании орфографического навыка

ситуация совершенно иная. Практически все орфографические правила имеют ряд исключений, а многие орфограммы вообще не объясняются никакими правилами, например словарные слова. А если мы говорим о сформированном навыке, то должны понимать, что он должен работать относительно всех орфограмм - как проверяемых, так и непроверяемых. Исходя из этого, можно сделать вывод, что формирование орфографического навыка по методу «от умения, опирающегося на правило – к навыку» является малонадежным, а чаще всего и низкоэффективным [22].

Этот факт легко доказывается тем, что в каждом классе есть дети, которые на отлично знают все изученные правила письма, на отлично выполняют упражнения, но при свободном письме (диктант, сочинение) всё равно допускают ошибки. Но есть и такие дети, которые пишут грамотно, но при этом не могут объяснить орфограммы правилами, просто потому, что не знают их. Такое явление принято называть «природной грамотностью». То есть люди привыкли полагать, что если ребенок пишет грамотно, не зная правил русского языка, то это «чутье» у него было спонтанно сформировано в раннем возрасте. Мы полагаем, что у всего есть свое объяснение и у появления «природной грамотности» тоже. Именно этот феномен крайне интересен для нас, ведь он является несомненным навыком орфографического письма.

Группа ученых из Йоркширского Центрального университета (Великобритания) нашла новый удивительный ген человека, определяющий грамотность. По словам доктора Илова Ваффа, обнаруженный ими ген грамотности присутствует абсолютно у всех людей (как и любой другой ген). Но они уверены, что у всех он может раскрываться по-разному.

Но давайте обратимся еще раз к статье В. В. Репкина «О феномене «природной грамотности» и методе формирования орфографического навыка». В первую очередь, про природную грамотность В. В. Репкин говорит, что ничего природного в «природной» грамотности нет. Еще в середине 1960-х годов В. В. Репкиным и Г. В. Репкиной был проведен эксперимент. Было установлено, что природная грамотность появляется только у тех детей,

которые научились читать, и делают это охотно и много. Но нужно понимать, что начитанность не является гарантией грамотного письма, среди детей много и охотно читающих встречается немало неграмотных, причем неграмотность у них оказывается очень стойкой. И было установлено, что эти две группы детей отличаются друг от друга способом чтения. Все они хорошо понимают смысл прочитанного текста, отлично в нем ориентируются, но есть те дети, у которых вместе со смысловой ориентировкой идет еще и орфографическая. Это выражается в том, что в процессе прочтения, они выделяют сложные новые слова и фиксируют их орфографическое написание. Ну а затем включаются механизмы произвольной памяти, известные любому психологу, которые и обеспечивают безошибочное написание слова в дальнейшем. А у детей, которые имеют стойкую неграмотность, никаких признаков орфографической ориентировки в тексте обнаружено не было [22].

Анализируя процесс письменной речи, Л.С. Выготский писал: «Мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик». Следовательно, один из первых путей выхода из этих затруднений озвучить речь, проходящую в молчании. А.Р. Лурия, анализируя психофизиологические особенности письма подчеркивал, что ученик никогда не пишет молча, он проговаривает каждое слово, особенно на начальных ступенях обучения грамоте.

Роль такого озвучивания внутренней речи при письме нельзя недооценивать и в плане обучения орфографии. Произнесение записываемых слов, но непременно так, как они пишутся, рекомендовалось еще Д.И. Тихомировым.

В связи с введением в психологию и педагогику учения И.П. Павлова о роли речедвигательных раздражений (речевых кинестезий) в деятельности второй сигнальной системы роль проговаривания в обучении письму получила научное обоснование. Под влиянием этих идей появляется целый ряд психологических исследований, доказывающих, что орфографическое

проговаривание является мощным средством для усвоения правописания: это работы Н.И. Жинкина, Л.К. Назаровой, Л.Н. Кадочкина и Н.Н. Китаева.

Так, Н.И. Жинкин, анализируя процесс перехода от внутренней речи к внешне выраженной, отмечал, что в основе внутренней речи и письменной лежит механизм (код речедвижений) устного произнесения слов, поэтому необходимо ввести в орфографическое проговаривание учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны. Существуют опасения, распространенные среди учителей и родителей, что орфографическое проговаривание может вытеснить произношение орфоэпическое. По мнению психолога, эти волнения напрасны, поскольку код орфоэпический включен лишь в определенный вид деятельности письменную речь, тогда как код орфоэпический включен лишь в ситуацию устной речи.

П. С. Тоцкий утверждал, если одно и то же слово многократно повторить вслух так, как оно пишется, то органы речи запоминают эти формы, передают их в мозг и в итоге именно этот механизм на практике решит правописание слова. И в свою очередь, для того, чтобы накопить в памяти эти самые речедвижения, П. С. Тоцкий считает, что необходимо выработать привычку орфографического чтения и детей обучать ему стоит с первого класса.

Такую орфографическую ориентировку относительно несложно организовать в процессе обучения. Ее эффективность убедительно подтверждается результатами обучения "орфографии без правил", которое на протяжении ряда лет успешно осуществлял известный московский учитель П.С. Тоцкий. Организуя систематическое орфографическое проговаривание специально подобранных словосочетаний, он быстро добивался высокой и устойчивой грамотности у всех учащихся. Но если осуществление такой ориентировки при выполнении специальных упражнений не вызывает у учащихся сколько-нибудь существенных затруднений, то ее включение в структуру смыслового чтения связано с рядом серьезных проблем. Основной их источник — несовпадение способов смысловой и орфографической ориентировки.

Как было показано выше, орфографическая ориентировка в тексте опирается на его орфографическое прочтение, обеспечивающее построение звукового образа слова, отражающего особенности его написания. Понимание смысла текста также требует его перевода в звуковую форму, но построенную в соответствии с нормами произношения, а не письма. И это вполне понятно: ведь значение (смысл) слова ребенок усваивает задолго до того, как столкнется с письменной речью, ориентируясь на звуковой, произносительный образ слова. Именно поэтому на первых этапах обучения чтению ребенок может не узнавать хорошо знакомые слова: прочитывая их орфографически, он воссоздает их графический образ, который может не совпадать со знакомым произносительным образом, являющимся носителем смысла. Конечно, рано или поздно ребенок переходит к "понимающему", смысловому чтению, т.е. начинает читать текст в соответствии с произносительными нормами. Но так как чаще всего при этом никакой другой задачи, кроме понимания текста, перед ним не стоит, такой переход обычно сопровождается утратой орфографического чтения, мешающего решению этой задачи. И только в относительно редких случаях, когда при переходе к смысловому чтению перед ребенком спонтанно возникает дополнительная задача, связанная с установлением особенностей письменной формы читаемого текста, орфографическое чтение сохраняет свою актуальность. Постепенно оно автоматизируется, уходя на периферию сознания, т.е. включается в структуру смыслового чтения в качестве одной из его операций. При необходимости она разворачивается, обеспечивая анализ орфографической формы того или иного фрагмента текста, ее произвольное запоминание и последующее воспроизведение в процессе самостоятельного письма [23].

Таким образом, анализ феномена "природной грамотности" приводит к ряду принципиально важных выводов, опираясь на которые мы сможем начать понимать, как нам формировать «природную грамотность».

Во-первых при этом феномене, орфографическая грамотность выступает как автоматизированное письмо «по памяти», а не по правилам. В его основе

лежат не зазубренные правилосообразные действия, а хранящиеся в речедвигательной памяти образы слов, соответствующие орфографической норме.

Во-вторых, такой навык формируется за счет смыслового чтения, направленного на орфографическую ориентировку в тексте. Это говорит о том, что нужно больше внимания уделять формированию орфографического навыка через чтение, а не через правила.

В-третьих, поскольку источником орфографической грамотности являются орфографические нормы, зафиксированные в разнообразных текстах, с которыми имеет дело ученик, темпы овладения практической грамотностью оказываются значительно выше темпов усвоения орфографических правил и овладения соответствующими умениями.

В-четвертых, решающим условием овладения таким навыком является совмещение смысловой и орфографической ориентировки при переходе к смысловому чтению. Поскольку обычно такой переход осуществляется стихийно, вероятность совмещения этих двух видов ориентировки оказывается весьма невысокой, чем и объясняется сравнительная редкость феномена "природной памяти".

В следующей главе мы поговорим о том, как можно использовать эти приемы на уроке для наиболее продуктивного формирования орфографического навыка.

1.3 Теоретические основы списывания как метода формирования орфографического навыка в младшей школе

В современной педагогике основной задачей методик обучения орфографии является отбор наиболее рациональных способов формирования орфографического навыка учащихся. И среди этих способов современная методика отводит должное место списыванию как специальному орфографическому упражнению.

А.А. Попов отмечал некоторые преимущества списывания над другими способами обучения правописанию. По его мнению, списывание дает одни лишь правильные впечатления. Интересная точка зрения на списывание была высказана В.Г. Зимницким. Представив обзор основных видов орфографических упражнений и оценку каждого вида в отдельности, он перечислил такие достоинства списывания.

Несмотря на то, что периодически возникают противоречивые взгляды на данный вид упражнений, списывание, сопровождаемое дополнительными заданиями, рекомендуется всеми методистами и педагогами, оно занимает ведущее место во всех учебниках и учебных пособиях для учащихся. Учебник не может предположить ученику написать диктант, но может дать задание списать и выполнить при этом определенную задачу. Трудно представить процесс обучения правописанию без использования списывания. Речь может идти лишь об устранении некоторых отрицательных сторон этого вида упражнения и прежде всего механичности его выполнения. В сущности, к этому и сводилось все устремление методистов: надо было устранить недостатки[8].

Как показывает школьная практика, такого вида списывания являются наиболее распространенными в практике учителей начальных классов. Однако такое списывание, осложненные различными заданиями, не снижает количества ошибок у учащихся и не способствует формированию умения. Причины этого, по всей вероятности, нужно искать как в организации самого процесса списывания, так и в обучении ему.

В предыдущей главе мы выяснили, какие условия должны быть соблюдены, для наиболее продуктивного формирования орфографического навыка младших школьников. Одно из основных и самых сложных условий – это то, что способ чтения должен обеспечивать не только смысловую, но и орфографическую ориентировку в тексте. У некоторых детей такой переход происходит самостоятельно, стихийно, но вероятность этого мала, что объясняет то, что феномен «орфографического грамотности» относительно

редкое явление. И в специальном исследовании было установлено, что способность совмещать два вида ориентировки в тексте может быть планомерно сформирована у всех учащихся.

Для этого перед ними должна быть поставлена особая задача, требующая совмещения указанных видов ориентировки, задан способ ее решения, а затем обеспечено усвоение самого способа. Такой задачей является задача на орфографически точное письменное воспроизведение прочитанного смыслового фрагмента текста, т.е. задача на списывание. Исходя из этого, в программе развивающего обучения русскому языку (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) наряду с формированием орфографических умений предусматривается в процессе специально организованного списывания разнообразных текстов сформировать у детей способ смыслового чтения, включающий в себя полноценную орфографическую ориентировку в тексте, и на этой основе к концу обучения в начальной школе обеспечить овладение универсальным орфографическим навыком, т.е. вплотную подойти к практическому решению проблемы орфографической грамотности письменной речи [8].

Факт, что списыванию нужно обучать, не вызывает сомнений у методистов, с этим согласны и учителя. Но на практике этому вопросу уделяется мало внимания. Так же, как и при письме по памяти, при списывании большинство учителей просто дают детям указание: списать текст и выполнить задание к нему, не объясняя как. Между тем, существуют различные методики формирования умения списывать, предложенные разными авторами и применяемые в школьной практике.

Широкое распространение на практике получили памятки для списывания, имеющиеся в школьных учебниках или составляющиеся самими учителями. Ориентируясь на такую памятку, ученик получает способ действия, на основе которого осуществляется процесс списывания.

Рассмотрим несколько таких памяток. Одна из таких памяток была предложена М. С. Рождественским:

— Сначала прочитай, что списываешь, всмотришь в слово и его буквы, снова прочитай по слогам, подумай, понимаешь ли ты, что пишешь.

— Постарайся запомнить, как пишется целиком.

— Прочитай слово и теперь уже пиши его.

А вот еще одна памятка, разработанная Т.Г. Рамзаевой:

— Прочитай слово по слогам так, как оно пишется.

— Пиши, диктуя себе по слогам.

— Проверь: прочитай слово в тетради и это же слово в учебнике.

В данных памятках явно прослеживается стремление сделать списывание осмысленным и сознательно регулируемым. Но в то же время рекомендации эти недостаточно конкретны. Например, в первой памятке не указано, как надо читать то, что списываешь (целыми словами или по слогам, орфографически или орфоэпически), не объясняется, что значит всмотришь в слово и т.п. Вторая памятка кажется конкретнее, но и она не формирует полноценной ориентации в тексте, т.к. не включает в себя выделение орфограмм в копируемом тексте.

Таким образом, рассмотренные традиционные способы организации списывания не обеспечивают должного эффекта. Несмотря на многолетнее применение данных памяток в школьной практике, дети по-прежнему допускают огромное количество ошибок, и число их с каждым годом не снижается, а наоборот увеличивается.

Учитывая перечисленные недостатки традиционной системы списывания, М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко была разработана методика работы по организации списывания, описанная в учебнике «К тайнам нашего языка». Они предложили следующий алгоритм:

— Прочитай и повтори, чтобы понять и запомнить

— Отметь опасные места

— Прочитай вслух так, как написано

— Не глядя на запись, так же повтори

— Пиши себе, как было написано. Отмечай опасные места

— Проверь

П. С. Жедек предложила свой алгоритм:

— Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.

Первое действие в памятках одинаковое: оно нужно для того, чтобы исключить возможность механического копирования текста. Так как предложения, с которых начинается обучение списыванию, невелики (3-5 слов), в качестве смыслового куска выступает целое предложение. Позднее в качестве смысловой части может выступить словосочетание или часть предложения, но в любом случае вначале нужно прочесть все предложение, чтобы было понятно содержание списываемого. Чтение предложения на этом этапе осуществляется по нормам орфоэпии «Читай так, как надо говорить». Таким образом, списывание оказывается связанным с обучением правильному говорению.

— Повтори предложение, не заглядывая в текст, чтобы проверить, запомнил ли его.

В памятке М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко это действие включено в первый пункт памятки. Отдельно оно не выделяется. Но в любом случае это необходимый элемент памятки, т.к. чтобы списывать смысловыми единицами, нужно владеть развитым навыком чтения и иметь хорошую память. В частности, нужно иметь достаточное поле чтения, т.е. уметь схватить одним взглядом не только целое слово, но и целый кусок текста. Повторяя предложение, не глядя в него, ребенок развивает память, учится запоминать осмысленно.

— Выдели орфограммы в списываемом тексте.

В памятке М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко этот пункт (второй пункт памятки) сформулирован иначе: Отметь опасные места. В период обучения грамоте авторы не используют термин орфограмма, заменяя его сочетанием слов опасное место. Смысл же пунктов памяток (3) и (2) одинаковый. Это действие можно назвать активным орфографическим анализа текста. Чтобы этот анализ был полноценным, он должен опираться на содержательное (обобщенное) представление ребенка об орфограмме. Конечно, если в качестве опознавательного признака орфограммы будет служить несовпадение звука и

буквы, ни о каком полноценном орфографическом анализе не может быть и речи.

— Прочитай предложение (вслух или шепотом) так, как оно написано (как будешь диктовать себе во время письма).

Этот пункт соответствует пункту 3 памятки М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко. Если предыдущая операция входит в действие постановки орфографических задач, то данный этап относится уже к ее решению. Правда решение это осуществляется своеобразно. Оно достигается не в результате умственных, логических операций, а чисто практически: путем приведения к полному соответствию зрительного и слухового образа слова. Орфографически проговаривая слово, ученик запоминает его написание, а так как списывание осуществляется смысловыми кусками, то и запоминание происходит не механически, а осмысленно. Учитывая, что в текстах встречаются орфограммы, не связанные с произношением, проговаривание при коллективной работе может сочетаться с комментированием: Предлог со словом пишется отдельно и т.п. При самостоятельном списывании комментирование заменяется разными способами подчеркивания для разных видов орфограмм.

— Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь его писать.

Это пункт (4) в памятке, предложенной М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко, сформулирован короче и, на наш взгляд, понятнее ребенку: Не глядя на запись, так же повтори. Выполняя этот пункт плана, ученик готовится к тому, чтобы правильно продиктовать себе во время письма. Повторное проговаривание закрепляет в памяти буквенный образ слова, воссозданный в специально организованном его произнесении.

— Пиши, диктуя себе так, как проговаривал себе последние два раза

Это пункт памятки (5) содержит еще одно действие: Отмечай опасные места, которое дети выполняют по ходу записи. На наш взгляд, это очень важно, т.е. ребенок, записывая, контролирует себя, находя орфограммы и вспоминая, какой буквой их нужно обозначить. Также, готовя детей к самостоятельному списыванию, необходимо проследить, чтобы учащиеся

действительно диктовали себе во время письма. Шумок, возникающий при этом в классе, естественное свидетельство, что запись происходит при проговаривании. Особенно следует прислушиваться к тому, как диктуют себе те, кто склонен выполнять эту операцию формально и потому допускают ошибки при списывании.

Важно также, чтобы во время письма под собственную диктовку ученик уже не смотрел в текст, а опирался на свою речедвигательную память, поэтому при списывании необходимо закрывать запись шторкой, если списывание осуществляется с доски, или полосками бумаги, если списывается слово, предложенное или текст из прописей.

Проверь написанное

Этот пункт памятки состоит из трех составных частей, которым в памятке М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко соответствует пункта 6, включающий два действия.

О том, что нужно проверять то, что написал, знают все. Но призыв Проверь себя чаще всего остается без ответа. Чтобы ученик действительно проверял написанное, он должен точно знать, как это надо делать, т.е. отчетливо представлять себе ту систему операций, с помощью которой это осуществляется. Требование подчеркнуть орфограммы в списанном заставляет ученика перечитать то, что написал. А когда в его тексте выделены орфограммы, он получает ориентиры того, что именно нужно сравнивать в написанном и исходном текстах.

Конечно, при такой организации работы на списывание даже коротких предложений уходит много времени. Но, во-первых, это окупается качеством списывания, а во-вторых, по мере автоматизации навыка списывания алгоритм выполнения действий постепенно свертывается.

- Прочитай предложение и повтори его по памяти.
- Прочитай предложение так, как оно написано.
- Пиши, диктуя себе орфографически.
- Проверь написанное, проговаривая каждое слово.

Предлагаемая организация обучения списыванию делает его самостоятельным орфографическим упражнением. Оно не нуждается в этом случае в дополнительных заданиях. Так называемое осложненное списывание, когда ученик, списывая, изменяет лицо глагола или указывает род существительного и т.п., переводит это действие в разряд других языковых упражнений. Данная технология списывания обеспечивает активное включение всех видов памяти (зрительной, слуховой, артикуляционной, моторной), что позволяет этот прием как для успешного запоминания орфографического облика конкретных слов, так и для развития орфографической памяти в целом. Вот почему списыванию, осуществляемому по данной системе должно уделяться особенно серьезное внимание на первых этапах орфографической работы.

В. В. Репки предложил свой алгоритм списывания, состоящий из 7 пунктов:

1. Внимательно прочитай предложение.
2. Повтори его, не заглядывая в текст.
3. Подчеркни все орфограммы.
4. Прочитай предложение орфографически.
5. Повтори еще раз, орфографически проговаривая все звуки.
6. Закрой текст. Начинай писать, диктуя себе по слогам (орфографически) и подчеркивая орфограммы.
7. Сверь написанное с текстом, особое внимание обрати на орфограммы.

Основной упор В. В. Репкин делает именно на орфографическое чтение. Он говорит о том, что орфографическая ориентировка в тексте опирается на его орфографическое прочтение, обеспечивающее построение звукового образа слова, отражающего особенности его написания. Понимание смысла текста также требует его перевода в звуковую форму, но построенную в соответствии с нормами произношения, а не письма. Считается, что именно такая

ориентировка в тексте максимально удачно формирует орфографический навык младших школьников.

Основными условиями организации списывания как метода формирования орфографического навыка младших школьников является:

- Орфографическая ориентировка в тексте
- Орфографическая самодиктовка по памяти
- Выделение орфограмм в исходном и написанном тексте
- Исправление ошибок

В соответствии с этими условиями мы считаем, что алгоритм должен включать в себя следующие пункты:

Прочитай текст целиком

1. Подчеркни орфограммы
2. Прочитай орфографически (как пишется)
3. Закрой текст
4. Запиши предложение, диктуя себе орфографически
5. Подчеркни орфограммы в написанном предложении
6. Открой текст и сверь написанное с текстом
7. Исправь ошибки, если они есть

В следующей главе нами будет апробирована система работы со списыванием. И мы определим эффективной данной работы в формировании орфографического навыка младших школьников.

Выводы по первой главе

Задача формирования орфографического навыка определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и рассматривается как один из основных планируемых результатов освоения учащимися курса «Русский язык».

Орфографический навык – автоматизированное правилосообразное действие, основанное на знании орфографических правил и умении их применять в процессе свободного письма. В соответствии с этим уровень орфографического навыка младших школьников определяется степенью сформированности применения орфограмм при свободном письме (под диктовку).

Списывание является одним из наиболее эффективных методов формирования орфографического навыка младших школьников в том случае, если оно строится на основе специально разработанного алгоритма, который выглядит следующим образом:

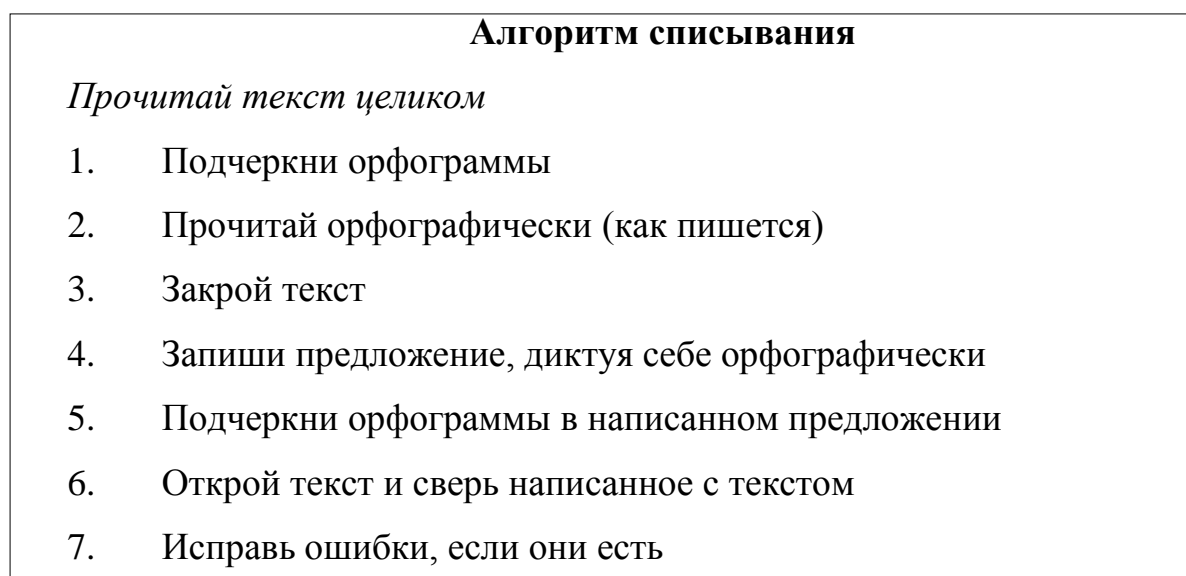


Рисунок 1 – Алгоритм списывания

Система работы со списыванием должна включать в себя:

- Открытие алгоритма списывания
- Формирование умения списывать по алгоритму
- Контроль выполнения списывания по алгоритму

2 Экспериментально-педагогическая работа по формированию орфографического навыка у младших школьников посредством списывания

2.1 Диагностика степени сформированности орфографического навыка младших школьников

Цель нашей экспериментальной работы - определить условия формирования орфографического навыка на основе списывания. С целью проверки гипотезы, сформулированной в начале работы, была проведена экспериментальная работа, которая включала в себя констатирующее исследование, формирующий эксперимент и контрольное исследование.

– На этапе констатирующего исследования мы изучали актуальный уровень орфографического навыка младших школьников в экспериментальном и контрольном классе;

– На этапе формирующего эксперимента в экспериментальном классе была проведена серия занятий по формированию орфографического навыка на основе списывания;

– На этапе контрольного исследования выявлялись изменения, которые произошли с уровнем орфографического навыка в экспериментальном и контрольном классе.

Для того чтобы на этапе констатирующего исследования определить эффективность формирования орфографического навыка при помощи разработанной нами системы работы со списыванием, необходимо выявить первоначальный уровень орфографического навыка младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ Прогимназия №131, г. Красноярска в 3 «А» классе – этот класс является экспериментальной группой. Для диагностики сформированности орфографического навыка использовалась специально разработанная проверочная работа, которая

строилась на основе диктанта и включала в себя все основные орфограммы, которыми должен владеть ученик 3 класса.

Проведение анализа диктанта строилось на основе разработанной нами матрицы, которая представлена в таблице 1, позволяющей определить уровень сформированности орфографического навыка по всем типам изучаемых орфограмм.

Для диагностики диктанта нами использовались уровни сформированности орфографического навыка:

- Высокий уровень – 0 ошибок
- Средний уровень – 1-3 ошибки
- Низкий уровень – 4 и более ошибок

Таблица 1 – Матрица анализа сформированности орфографического навыка

Уровень сформированности орфографического навыка								
Список детей	Орфограммы							
	Проверяемые безударные гласные в корне слова	Непроверяемые гласные в корне слова	Проверяемые согласные в корне слова	Раздельно написанные предлоги с другими словами	Буквы Е и О после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных	Личные окончания глаголов	Буквы И, У, А после шипящих	Другие (замена на слов, букв и т.д.)

Результаты диагностики позволили выявить, что только 14% детей имеют высокий уровень сформированности орфографического навыка. 39% детей имеют средний уровень и 47% детей имеют низкий уровень сформированности орфографического навыка. Результат говорит о том, что у

86% детей не сформирован орфографический навык на том уровне, на котором он должен быть в 3 классе.

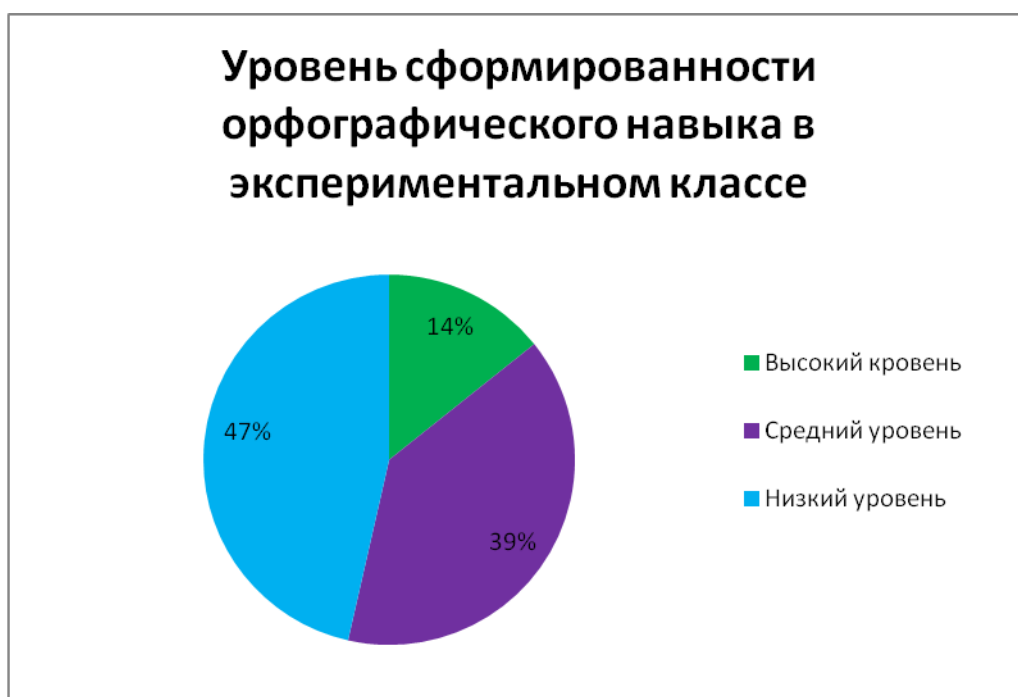


Рисунок 1 – Уровень сформированности орфографического навыка в экспериментальном классе

В контрольном классе были схожие результаты уровня сформированности орфографического навыка, их вы можете видеть на рисунке 2.

18% детей написали весь диктант без ошибок и имеют высокий уровень сформированности орфографического навыка. 43% детей имеют средний уровень орфографического навыка и 39% детей написали диктант с 4 и более ошибками и имеют низкий уровень сформированности орфографического навыка. Если посмотреть результаты краевых контрольных работ, то можно увидеть, что такая ситуация в большинстве классов. Дети от знания правил переходят к умению его применять в отдельных упражнениях, но не происходит перехода к навыку.

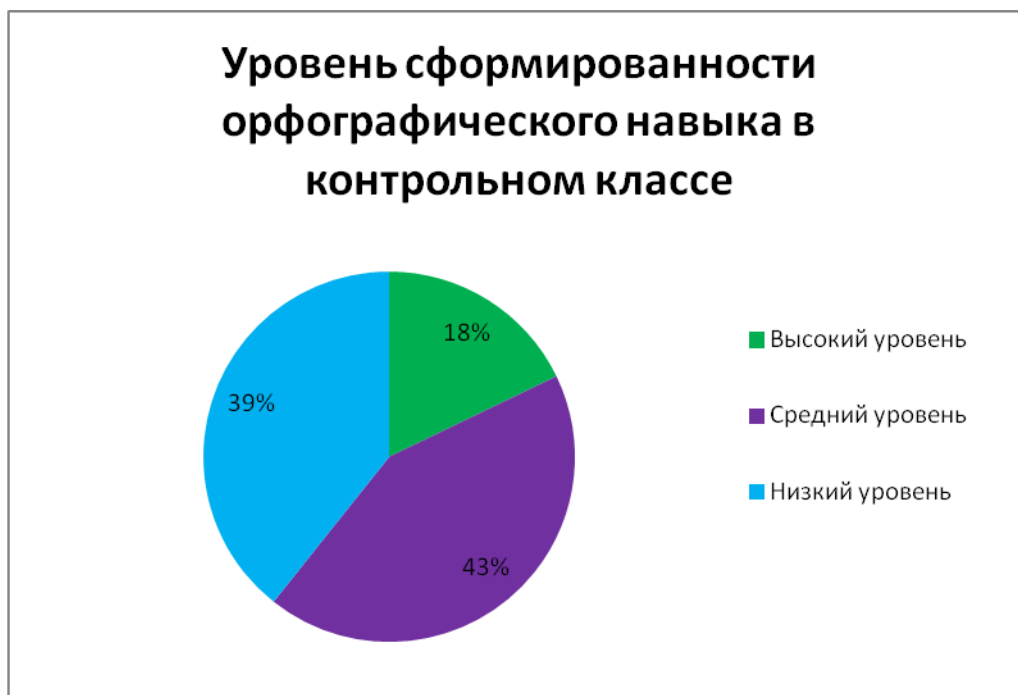


Рисунок 2 - Уровень сформированности орфографического навыка в контрольном классе

Рассмотрим уровень сформированности орфографического навыка по основным орфограммам отдельно, результаты можно видеть в таблице № 1. В орфограмме «проверяемые безударные гласные в корне слова» ошибки совершили 75% учеников. То есть высокий уровень владения данной орфограммой имеет только 25% учеников. 60% детей имеют средний уровень и 14% детей имеют низкий уровень сформированности орфографического навыка по данной орфограмме. Дети совершили очень много ошибок, не смотря на то, что все они видели эту орфограмму, верно её дифференцировали и более того, все дети знали наизусть правило и в частном случае подбирали проверочное слово и писали верно то слово, которое в диктанте было написано с ошибкой. Это нам доказывает, что дети действительно знают правила, умеют их применять в частном порядке, но при свободном письме нет сформированного навыка. В орфограмме «непроверяемая безударная гласная» 36% учеников имеют средний уровень сформированности орфографического навыка, а 64% высокий. Дело в том, что словарные слова изначально учатся не от правила, а от того как они пишутся. То есть их запоминание происходит

сразу через зрительную память и орфографическое прочтение. 73% детей написали все предлоги верно и соответственно имеют высокий уровень, а 27% средний. 46% детей в орфограмме проверяемые согласные в корне имеют средний уровень и только 54% детей имеют высокий уровень владения данной орфограммой. В написании орфограммы «Буквы Е и О после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных» 38% детей имеют средний уровень, 62% детей имеют высокий уровень написания данной орфограммы. С написанием орфограммы «Буквы И, У, А после шипящих» справились 93% детей, что говорит о высоком уровне сформированности написания данной орфограммы, а у 7% средний. В орфограмме «Личные окончания глаголов» 11% детей имеют средний уровень и допустили по одной ошибке и 89% написали данную орфограмму без ошибок и имеют высокий уровень владений данной орфограммой.

Таблица 2 – Уровни сформированности орфографического навыка по основным орфограммам

Орфограммы								
	Проверяемая безударная гласная в корне слова	Непроверяемая безударная гласная в корне слова	Личные окончания глаголов	Буквы И, У, А после шипящих	Проверяемые согласные в корне слова	Буквы Е и О после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных	Раздельное написание предлогов с другими словами	Другие (замена слов, букв)
Дети с высоким уровнем орф. н.	7	18	24	26	14	23	25	20
Дети с низким уровнем орф. н.	17	10	4	2	14	5	3	7
Дети с низким уровнем орф. н.	4	0	0	0	0	0	0	1

2.2 Организация работы по формированию орфографического навыка на основе списывания

В данной главе нами описана работа по формированию орфографического навыка на основе списывания, которая осуществлялась в МБОУ №131, 3 «А» класс, в рамках уроков русского языка.

Работа по формированию орфографического навыка на основе списывания строилась по этапам, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы организации работы со списыванием

Этап	Содержание этапа
Освоение учащимися алгоритма списывания	<p>Для того чтобы дети «приняли» алгоритм им необходимо перенести его на свой язык.</p> <p>Дети разрабатывают памятки по алгоритму</p> <p>В приложении В представлена детская разработка памятки по алгоритму списывания.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Записано слово и в нем подчеркнуты орфограммы2. Написана транскрипция слова, которое произносится так же как пишется3. Нарисована закрытая книга4. Изображена запись слова в тетрадь5. Изображена открытая книга и открытая тетрадь, в них одинаково написанное слово («Проверяю написанное»)6. Написано слово с исправленной в нем ошибкой
Списывание с опорой на алгоритм/памятку	<ul style="list-style-type: none">- Списывание строится на основе орфографического прочтения («Читаю, как пишется»)- Запись каждого предложения происходит с орфографической самодиктовкой по памяти- Списывание заканчивается сверкой с эталонным текстом и исправлением ошибок («Подчеркиваю орфограммы»)

Окончание таблицы 3

Этап	Содержание этапа
Контроль и оценка применения алгоритма списывания младшими школьниками	<p>Самоконтроль соблюдения алгоритма списывания по листу оценивания</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Лист оценивания</p> <ul style="list-style-type: none"> - Подчеркнул орфограммы в исходном предложении ————— - Прочитал орфографически ————— - Писал, не подсматривая в текст ————— - Писал, диктуя орфографически ————— - Подчеркнул орфограммы в написанном предложении ————— - Сверил написанный текст с исходным текстом ————— - Исправил ошибки ————— </div>

В основе методики лежит алгоритм списывания, его можно видеть на рисунке 3 ниже.

Алгоритм списывания

Прочитай текст целиком

1. Подчеркни орфограммы
2. Прочитай орфографически (как пишется)
3. Закрой текст
4. Запиши предложение, диктуя себе орфографически
5. Подчеркни орфограммы в написанном предложении
6. Открой текст и сверь написанное с текстом
7. Исправь ошибки, если они есть

Повтори этот алгоритм с каждым предложением в тексте

Удачи!

Рисунок 3 – Алгоритм списывания

В начале работы со списыванием необходимо предлагать не отдельные слова, а словосочетание или маленькие предложения, запомнить которое ученик может только как смысловую единицу, а не как некую последовательность букв. Примеры словосочетаний и текстов можно видеть в приложении А.

При работе со списыванием важно понимать, что необходимо исключить возможность повторного обращения к тексту в процессе его записи. Это возможно в том случае, если списывание организовано по типу зрительного диктанта, то есть ученикам предлагается для списывания не текст из книги, а записанный на доске фрагмент текста (обычно – предложение). Постепенно увеличивая объем до 7-9 слов, сложность и количество предложений, учитель организует их запись по правилам списывания.

После того, как алгоритм принят и выполняется всеми учениками, педагог предлагает списать текст из книги. С начала в классе под своим наблюдением, а затем, когда дети в полной мере овладеют механизмом списывания, такое задание может быть предложено и в качестве домашнего.

Рассмотрим более подробно работу по формированию орфографического навыка на основе списывания.

1. Орфографическое чтение

На данном этапе необходимо разграничить два понятия: орфоэпическое и орфографическое чтение. Орфоэпическое – это когда мы читаем и проговариваем так, как привычно, как слышится. Орфографическое чтение – это когда необходимо прочитать так, как написано. При данном виде чтения дети должны делать особый акцент на орфограммы.

Лучше всего орфографическое чтение открыть вместе с детьми. Начинаем с одного слова. Возьмем для примера слово «Корова». Просим прочитать детей это слово и написать транскрипцию. Ребята произносят и получают вот такую транскрипцию [карова]. Затем просим детей прочитать это слово прям так, как оно написано и написать транскрипцию такого произношения слова. У ребят получается такая транскрипция [корова]. И в этот

момент дети видят, два варианта разного произношения. И мы им говорим: Ребята, мы с вами по-разному прочитали наше слово и у нас из-за этого получились разные транскрипции. В русском языке на самом деле существуют оба этих вида прочтения. В первом случае, когда мы читали, как слышим, этот вид прочтения называется орфоэпическим. А во втором случае, когда мы читали так, как пишется – это орфографическое чтение.

Учитель: Вы уже большие молодцы и все умеете читать орфоэпически, а сегодня я вам предлагаю поучиться читать орфографически. Давайте попробуем прочитать вот такое слово «Гусеница», а теперь «Класс». Проговариваем каждую-каждую букву так, как она пишется.

После этого можно переходить на словосочетания и затем на небольшие предложения по 4 слова. Важно, чтобы при таком прочтении дети не заикливались только на чтению, а всё равно видели предложение, как смысловую единицу.

2. Открытие алгоритма

На данном этапе необходимо познакомить детей с алгоритмом списывания.

Для того чтобы дети «приняли» алгоритм им необходимо перенести его на свой язык. Работу над этим можно строить как в группе, так и индивидуально. Дети должны создать свою памятку алгоритма при помощи рисунков. Здесь можно добавить игровую фабулу, что детям нужно передать этот алгоритм в 1 класс, где дети еще не умеют читать и чтобы они поняли, как им необходимо действовать в процессе списывания.

Работа по списыванию строится с каждым предложением в отдельности, если речь идет о тексте. Но на начальных этапах дети работают только с одиночными предложениями. Для списывания с самого начала надо предлагать не отдельные слова, а словосочетание и затем предложение из 4-5 слов, запомнить которое ученик может только как смысловую единицу, а не как некую последовательность букв.

Если с первыми тремя пунктами алгоритма всё понятно, то в четвертом пункте важно понимать, что необходимо исключить возможность повторного обращения к тексту в процессе его записи. Это возможно в том случае, если списывание организовано по типу зрительного диктанта, то есть ученикам предлагается для списывания не текст из книги, а записанный на доске фрагмент текста (обычно – предложение). Постепенно увеличивая объем до 7-9 слов, сложность и количество предложений, учитель организует их запись по правилам списывания. И лишь убедившись в том, что эти правила реально выполняются всеми учениками, он может предложить им списать текст из книги первоначально в классе под своим наблюдением, а затем, когда дети в полной мере овладеют механизмом списывания, такое задание может быть предложено и в качестве домашнего.

На первых этапах просим детей диктовать себе орфографически вслух. Сразу детям сложно перейти на орфографическое прочтение, они постоянно торопятся и соскакивают на орфоэпическое, но когда читают вслух, то хотят, чтобы и учитель и одноклассники слышали, что они читают верно и начинают себя больше контролировать. Со временем можно разрешать читать про себя, когда контроль станет уже механическим.

Основная проблема, которая возникает перед учителем на заключительном этапе алгоритма списывания, состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение осуществлять самоконтроль. Дети должны не просто подчеркнуть орфограммы в написанном тексте, но и исправить ошибки, если они были допущены.

3. Самоконтроль и самооценка

Для того чтобы ребенок мог сам проконтролировать то, как он соблюдает алгоритм списывания, мы предлагаем использовать, на начальных этапах, после каждого списывания листы оценивания.

На листах оценивания представлены шкалы в соответствии с действиями алгоритма. По этим шкалам ребенок может оценить действовал ли он по алгоритму, и на какой пункт алгоритма ему стоит обратить внимание.

Лист оценивания	
- Подчеркнул орфограммы в исходном предложении	—————
- Прочитал орфографически	—————
- Писал, не подсматривая в текст	—————
- Писал, диктуя орфографически	—————
- Подчеркнул орфограммы в написанном предложении	—————
- Сверил написанный текст с исходным текстом	—————
- Исправил ошибки	—————

Рисунок 4 – Лист оценивания

Используя шкалу, как показано на рисунке 4, ребенок крестиком отмечает, на каком уровне он отработал каждый пункт алгоритма и видит, на каком пункте ему следует сделать больший акцент.

Таким образом, при правильной организации обучения списыванию, этот метод будет работать на формирования орфографического навыка. За одну четверть дети полностью осваивают алгоритм списывания и овладевают умением правильно списывать текст, состоящий из слов, написание которых не расходится с произношением. Объем предложений и их количество от класса к классу увеличивается, добавляют новые, более сложные слова.

Всю эту работу мы провели на базе 131 Прогимназии в г. Красноярске. На протяжении трех месяцев, три раза в неделю дети занимались списыванием по алгоритму.

2.3 Определение эффективности системы работы по формированию орфографического навыка посредством списывания

Для определения эффективности работы по формированию орфографического навыка на основе списывания было проведено контрольное исследование. Целью, которого было выявление уровня сформированности

орфографического навыка в контрольном и экспериментальном классе после проведения системы работы со списыванием, направленной на формирование орфографического навыка.

В качестве инструментария использовался тот же инструмент, что и при констатирующем исследовании. Это специально разработанный диктант, включающий в себя все основные орфограммы, которыми должен владеть ученик 3 класса, и матрицу для проведения диагностики результатов исследования.

Результаты исследования показали изменения по всем рассматриваемым орфограммам. На рисунке 5 представлены итоги мониторинга результатов диктанта.

И мы видим, что всего 4% детей выполнили работу более чем с четырьмя ошибками, что на 30% меньше, чем до работы с системой формирования орфографического навыка посредством списывания. Что говорит о том, что детей с низким уровнем сформированности орфографического навыка стало на 30% меньше. Средний уровень орфографического навыка сформирован у 64% учеников и 29% учеников имеют высокий уровень орфографического навыка.

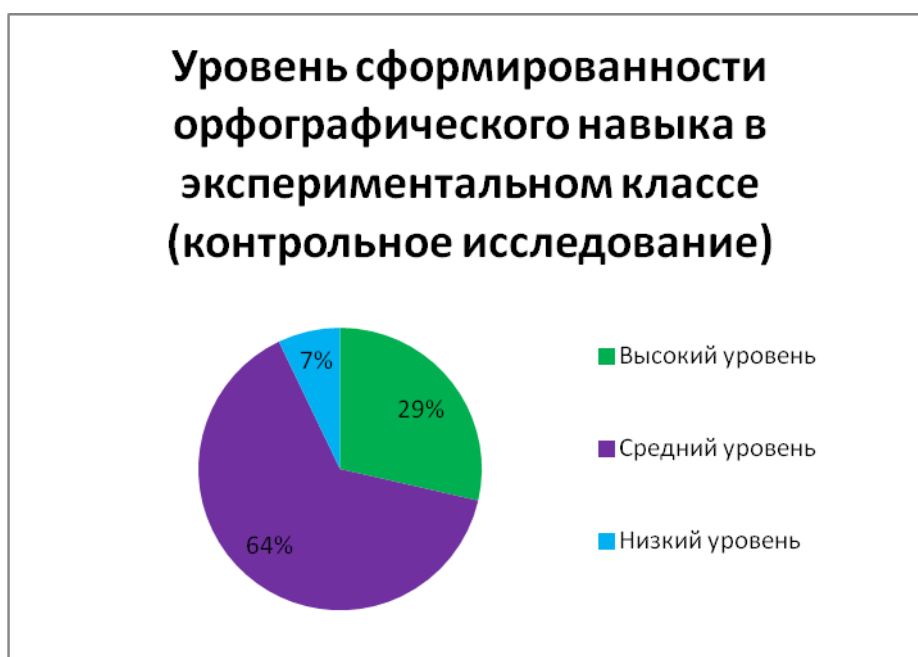


Рисунок 5 - Уровень сформированности орфографического навыка в экспериментальном классе на момент констатирующего исследования

Сравнение результатов контрольного и констатирующего эксперимента показало, что после проведения серии занятий по развитию орфографического навыка младших школьников посредством списывания у детей произошли существенные изменения, это видно на рисунке 6. По каждой группе орфограмм увеличилось количество детей освоивших их на высокий уровень орфографического навыка.

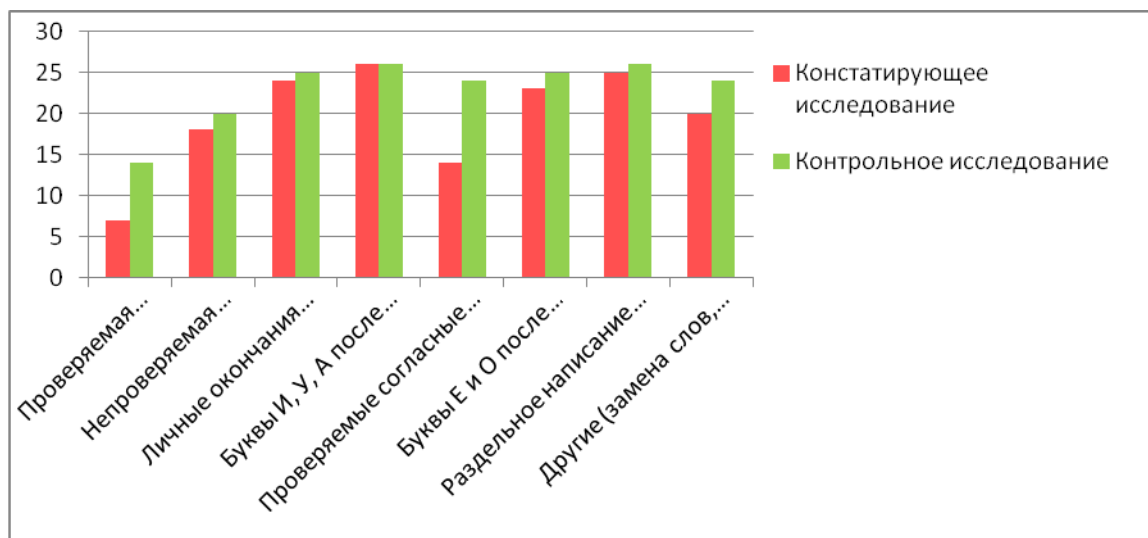


Рисунок 6 - Сравнение количества детей с высоким уровнем орфографического навыка в констатирующем и контрольном экспериментах (дети, которые не совершили ошибок в отдельных орфограммах)

В контрольном классе результаты отличались от результатов экспериментального класса, что можно видеть на рисунке 7. В контрольном классе количество детей, показавших низкий уровень сформированности орфографического навыка, было больше на 18%, чем в экспериментальном классе. Высокий уровень показало на 11% детей меньше в контрольном классе. Детей выполнивших диктант на средний уровень, было на 13% больше. Для нас основным показателем являются дети с высоким и низким уровнем сформированности орфографического навыка. По показателям контрольного исследования видно, что орфографические навыки в экспериментальном классе выше орфографических навыков в контрольном классе.

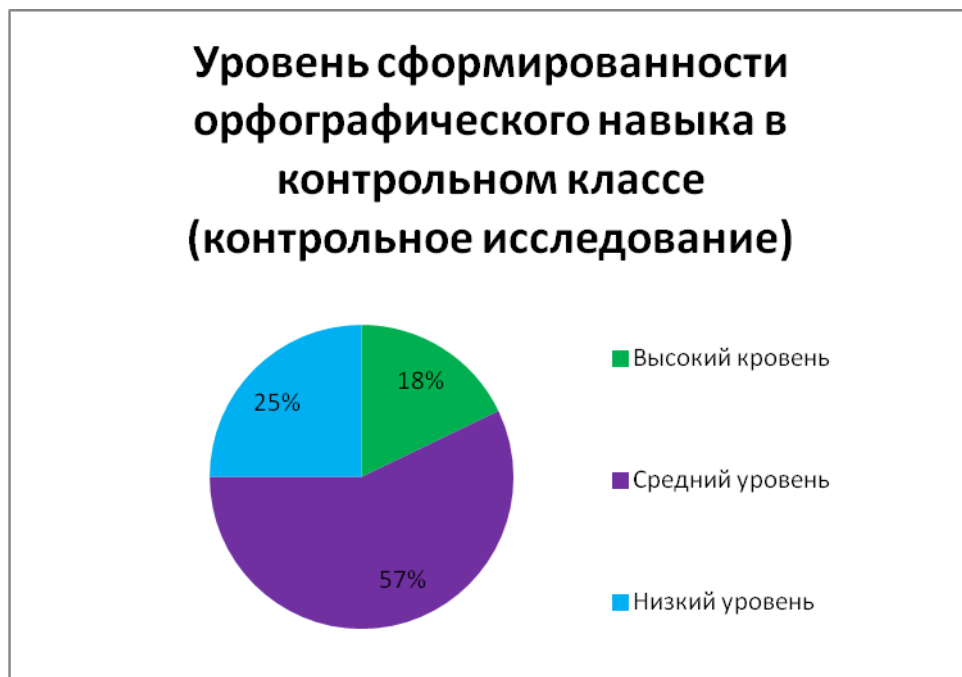


Рисунок 7 - Уровень сформированности орфографического навыка в контрольном классе на момент констатирующего исследования

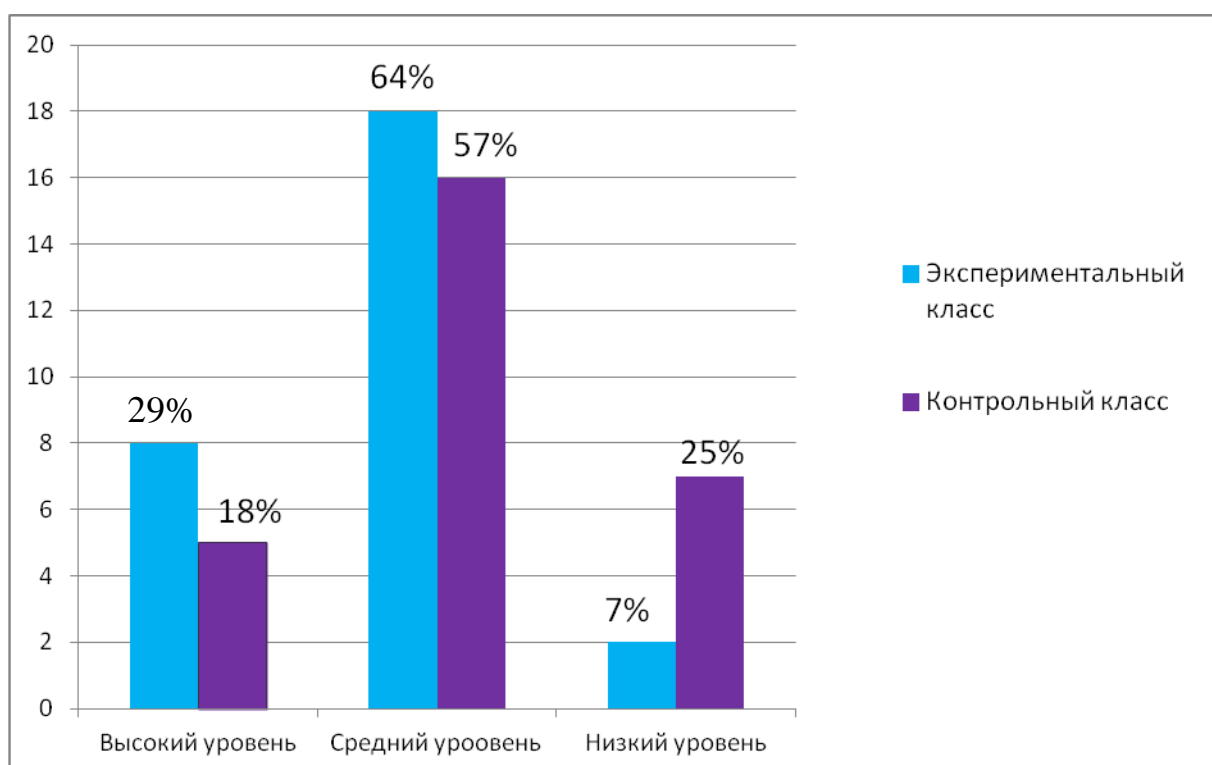


Рисунок 8 – Сравнение уровня сформированности орфографического навыка экспериментальной и контрольной группы в контрольном исследовании

В экспериментальном классе высокий уровень овладения орфографическим навыком показали 29% детей, а в контрольном классе 18%. Средний уровень орфографического навыка показали 64% детей в экспериментальном классе и 57% в контрольном. Низкий уровень орфографического навыка в экспериментальном классе показали всего лишь 7% детей, а в контрольном 25%.

Таким образом становится понятно, что в экспериментальной группе, где была проведена система занятий по формированию орфографического навыка на основе списывания, более высокие результаты уровня орфографического навыка, что позволяет сделать вывод о эффективности списывания, как метода формирования орфографического навыка младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование орфографического навыка является одной из актуальных задач современной начальной школы, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, который определяет орфографический навык как планируемый результат освоения курса «Русский язык» в начальной школе.

Нами были рассмотрены теоретические основы и особенности формирования орфографического навыка на основе списывания в начальной школе.

В начале исследования мы выдвинули гипотезу, что формирование орфографического навыка у младших школьников возможно на основе организации списывания при соблюдении следующих условий:

В начале исследования мы выдвинули гипотезу, что формирование орфографического навыка младших школьников на основе списывания возможно, если оно будет строиться на основе алгоритма списывания, который открывается самими учениками и включает в себя следующие действия:

- орфографическое чтение списываемого предложения
- письмо под орфографическую самодиктовку по памяти
- соотнесение записанного текста с эталонным, выделение орфограмм и исправление ошибок

Опираясь на теоретические основы, было рассмотрено понятие «орфографический навык», что позволило определить его как автоматизированное правилосообразное действие, основанное на знании орфографических правил и умении их применять в процессе свободного письма. Однако, сформировать навык исходя из знания правил в процессе обучения возможно, но для этого способы, определяемые правилами должны быть достаточно универсальными, а самое главное непротиворечивыми. Таким образом ученики удачно осваивают вычислительные навыки в процессе

обучения математике, в русском языке таким способом можно овладеть навыками пунктуации, но при формировании орфографического навыка ситуация совершенно иная. Практически все орфографические правила имеют ряд исключений, а многие орфограммы вообще не объясняются никакими правилами, например словарные слова. А если мы говорим о сформированном навыке, то должны понимать, что он должен работать относительно всех орфограмм - как проверяемых, так и непроверяемых. Исходя из этого, можно сделать вывод, что формирование орфографического навыка по методу «от умения, опирающегося на правило – к навыку» является малонадежным, а чаще всего и низкоэффективным.

Проанализировав особенности формирования орфографического навыка, мы пришли к выводу о том, что оно может строиться на основе орфографического чтения и орфографической самодиктовки, являющимися составной частью списывания.

Исходя из этого, нами был разработан специальный алгоритм для работы со списыванием, который обеспечивал бы формирование орфографического навыка у младших школьников.

На констатирующем этапе эксперимента нами была проведена диагностика уровня орфографического навыка в контрольном и экспериментальном классе.

В формирующей части эксперимента нами была апробирована система занятий со списыванием, направленная на формирование орфографического навыка.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности орфографического навыка младших школьников.

Результаты диагностики доказали эффективность, разработанной нами системы работы со списыванием, направленной на формирование орфографического навыка. Количество детей с сформированным орфографическим навыком в экспериментальном классе увеличилось.

Результатом проведенного эксперимента является система занятий со списыванием, направленная на формирование орфографического навыка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Л. Л. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009. – 120 с.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151с.
3. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская. – Москва : Академия, 2001. — 368 с.
4. Беляев, Д. Д. Русский язык: Орфография : Метод. Рекомендации (рукопись) / Д. Д. Беляев. – Тула, 2010. – 87 с.
5. Богоявленский, Д. Н. Очерки психологии усвоения орфографии : монография / Д. Н. Богоявленский. – Москва : 2004. – 277 с.
6. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе : Учебное пособие / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос. — Москва : Дрофа, 2004. — 240 с.
7. Валгина, Н. С. Современный русский язык : методическое пособие / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – Москва : Логос, 2008. – 528 с.
8. Взгляды методистов на роль и место списывания в работе по орфографии [Электронный ресурс] // studwood.ru. – Режим доступа: https://studwood.ru/1662697/pedagogika/vzglyady_metodistov_rol_mesto_spisyvaniya_rabote_orfografii
9. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 5–8.

10. Жедек, П. С. Списывание в обучении правописанию / П. С. Жедек, Л. И. Тимченко // Начальная школа. – 1989. С. 23 – 28.
11. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
12. Киселева, О. Н. Методика преподавания русского языка : Учеб. Пособие / О. Н. Киселева. — Томск : Том, 2005. — 312 с.
13. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева ; Под ред. Е. И. Литневской. — Москва : Академический проект, 2006. — 590 с.
14. Лутошкина, В. Н. Модель организации работы учителя начальных классов с индивидуальными траекториями развития младших школьников / В. Н. Лутошкина, В. В. Коренева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. - №3. – С. 39-44
15. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : методическое пособие / М. Р. Львов, Т. А. Рамзаева, О.В. Сосновская – Москва, 2000. – 31 с.
16. Львов, М. Р. Обучение орфографии в начальных классах : методическое пособие / М.Р. Львов // Начальная школа. –1984. – № 12. – С. 74.
17. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах : методическое пособие / М. Р. Львов. – Москва : ООО Астрель, 2001. – 271 с.
18. Моисеев, А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография / А. И. Моисеев. – Москва : Просвещение, 2005. – 326 с.
19. Нефедова, Е. А. Диктанты и изложения по русскому языку : методическое пособие / Е. А. Нефедова, О. В. Узорова. – Москва : АСТ: Астрель, 2006. – 272 с.
20. Отчет о результатах итоговых контрольных работ для выпускников начальной школы в Красноярском крае в 2015 году - Красноярск:

Министерство образования и науки Красноярского края Краевое государственное казенное специализированное учреждение «Центр оценки качества образования», 2015. - 71 с.

21. Примерная основная образовательная программа начального общего образования – 8 апреля 2015. – № 1/15, С. 20-23

22. Разумовская, М. М. Важнейшие проблемы обучения орфографии на современном этапе : учебно-методическое пособие / М. М. Разумовская. – Москва : Дрофа, 1994. – 341 с.

23. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе : методическое пособие / М. М. Разумовская. – Москва : Дрофа, 2007. – 197с.

24. Разумовская, М. М. Основные направления в обучении орфографии. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / М. М. Разумовская. – Москва : Просвещение, 1999. – 310 с.

25. Репкин, В. В. О феномене «природной грамотности» и методе формирования орфографического навыка / В. В. Репкин // Начальная школа. – 2004. – №35.

26. Репкин, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности / В. В. Репкин // Вестник. – 1996. – №1. – 26 с.

27. Сальникова, Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи : методическое пособие / Т. П. Сальникова. – Москва, 2001. – 187 с.

28. Соловейчик, М. С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах / М. С. Соловейчик, О. О. Харченко // Начальная школа. – 2006. – № 17. – С. 183

29. Срагович, А. В. Списывание в системе обучения орфографии / А. В. Срагович // Русский язык в школе. – 1986. — № 4. – С. 28 – 32.

30. Текучева, И. В. Теория и методика преподавания русского языка. Практические занятия : Методические рекомендации / И. В. Текучева. — Москва : МГПИ, 2006. — 189 с.

31. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : Официальные документы в образовании, 2009. – 8 с
32. Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе : методическое пособие / Е. Г. Шатова. – Москва : Дрофа, 2007. — 256 с.
33. Alcock, K. J. The development of reading tests for use in a regularly shelled language / K. J. Alcock // Applied psycholinguistics. – 2000. – №4. – P. 525 – 555.
34. Prishchepova, I. V. Features of motivation and cognitive strategies of spelling mastering by primary school children with language disorders / I. V. Prishchepova // defectology. – 2009. – №3. – P. 30 – 37.
35. Vlug-karin, F. M. Decause every pupil counts: the success of the pupil monitoring system in the netherlands / I. V. Prishchepova // Education and information technologies. – 2005. – №4. – P. 287 – 306.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Проверочные диктанты

Пингвины

Стоял мороз. Всё замело снегом. Всюду стояли снежные низкие бугорки. Я копнул один бугорок ногой. Клюв торчит. Вдруг вершинка бугорка зашевелилась. Из неё выбежало животное. Это был маленький пингвин. Он резко крикнул.

В пургу пингвины ложились на камни. Их заносил снег. Они тихо лежали в снежных домиках и клювом протыкали окошки.

Весна пришла!

Весеннее солнце пригрело землю. Зазвенела весенняя капель. У домов галдят крикливые воробьи. С пригорков побежали говорливые ручейки. На полях зазеленели хлеба. Ветки ивы покрылись золотыми шарами. В лесу зацвели голубенькие подснежники. Синички весело перелетали с ветки на ветку. Они искали в складках коры деревьев червячков. Тетерева слетелись на поляны. Птицы чертили по земле крыльями и затевали шумные игры. Скоро прилетят на родину журавли.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Тексты для работы со списыванием

Предложения:

- Стояло жаркое утро
- За окном чирикали воробьи
- Отец с сыном посадили дерево в саду

Тексты:

Ранняя весна

Наступила весна. Солнце согнало снег с полей. Раскрылись почки на деревьях.

На реке

Наша деревня Ульяновка стоит на берегу реки. В реке поселились бобры. Жители деревни старались не тревожить их.

Шаги весны

Раннее утро. Небо серое. Голые сучья деревьев мокли от снега и дождя. Но вот с реки потянул лёгкий ветерок. На тёмном небе показались просветы, и выплыло яркое солнце.

Восход солнца

Раннее утро. По лесу пробежал над деревьями свежий ветер. Чистые росинки скатывались с листочков. Взошло над землёю золотое солнышко. В мире живой природы в этот миг всё проснулось и приветствовало его.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Детские разработки памятки

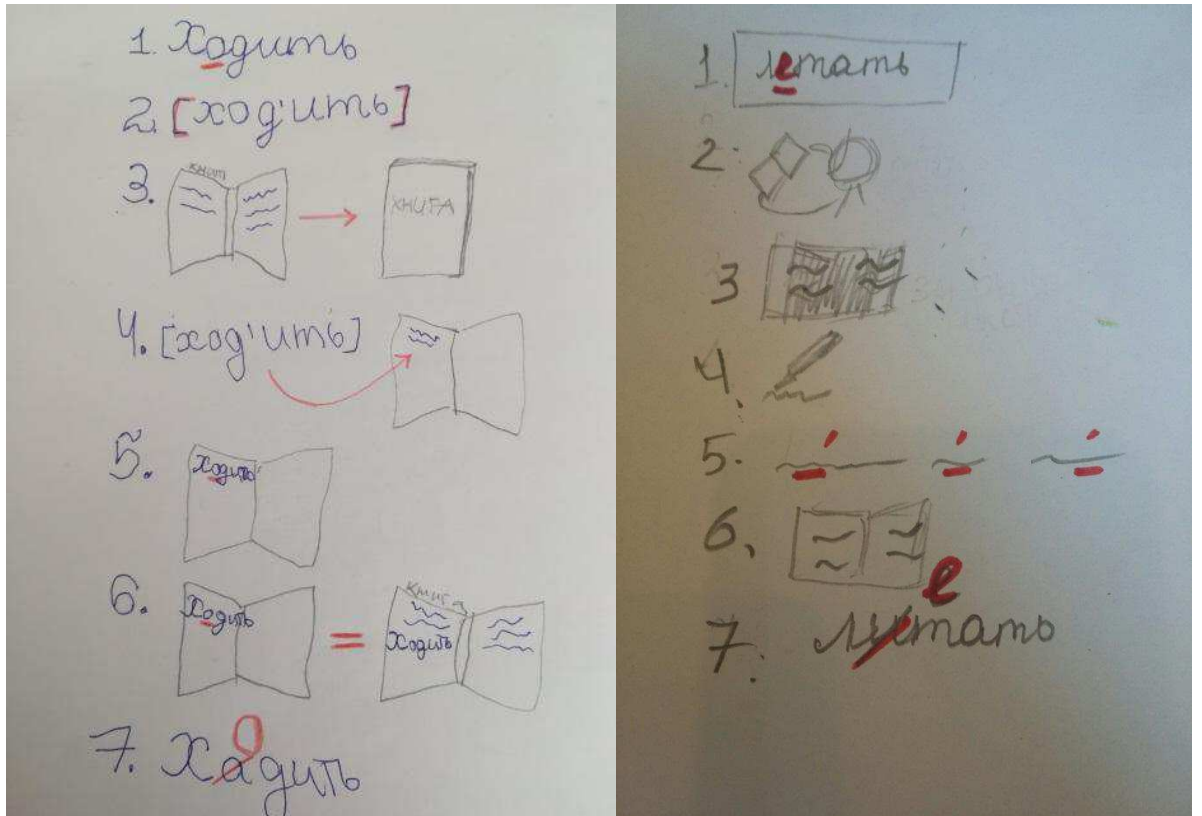


Рисунок В.1 – Детские разработки памятки

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики психологии и социологии
Кафедра общей и социальной педагогики



УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

А.К. Лукина

подпись инициалы, фамилия

«10» 06 2018 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль подготовки 44.03.02.02.03 Учитель начальных классов

**СПИСЫВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО
НАВЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Руководитель


подпись, дата

доцент, канд. пед. наук
должность, ученая степень

В. Н. Лутошкина
инициалы, фамилия

Выпускник


подпись, дата

П. С. Есина
инициалы, фамилия

Нормоконтролер


подпись, дата 15.06

Ю. С. Хит
инициалы, фамилия

Красноярск 2018