ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова»

Институт непрерывного педагогического образования

Кафедра педагогики и методики начального образования

Тестовые задания

как средство формирования навыков орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка

Дипломная работа по специальности

Педагогика и методика начального образования

Студент - дипломник

Н.А. Веревкина

Научный руководитель

ст.преподаватель М.М.Козлова

Абакан 2009г.

Введение

Формирование орфографически-грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Несмотря на многочисленные исследования, проводимые в методике орфографии, учить младших школьников правописанию очень непросто. Эта проблема остается нерешенной до сих пор в силу разных причин, обозначенных в исследованиях методистов, психологов и педагогов, а также в научно-методических публикациях учителей-практиков.

Таковыми причинами являются трудности самой орфографии, разрозненность изучаемых орфографических правил, отсутствие мотивации к орфографической деятельности, невнимание учащихся к слову, к родной речи, а также ограниченность словарного запаса и отсутствие у них интереса к чтению. Связано это и с тем, что дети, погружаясь в море орфографических правил, не могут уловить логики правописания и воспринимают орфографию как набор разрозненных, не связанных между собой «нужно» и «нельзя».

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня, о чем свидетельствуют результаты итоговых контрольных работ по русскому языку, проводимых в 3 - 4 классах.

Такое качество грамотности вызывает тревогу у учителей. В старших классах грамотность учащихся определенно снизилась (хотя в начальных классах осталась на прежнем уровне, но в течение последних двух десятилетий не повысилась).

Поэтому ученые (психологи, методисты), учителя ищут причины такого явления (низкой орфографической грамотности), чтобы принять действенные меры по улучшению положения в этой составной части обучения. Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографического самоконтроля, т.е. неумение «видеть» орфограммы.

Методика обучения орфографии не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографического самоконтроля.

Изучением проблемы формирования учебной деятельности и, в частности, действия самоконтроля занимались Д.Б. Эльконин. В.В. Давыдов, П.Я Гальперин, АК. Маркова, ВС. Гончаров, ТВ. Габай, Н.Ф. Талызина, В.В. Репкин, А.Б. Воронцов, Н.И. Кувшинов, Г.Я. Мор, К.В. Тухман, Т.В. Корешова, А.В. Захарова и другие. В их работах рассмотрена сущность понятия “учебная деятельность” и её структура, понятие “самоконтроль”, а также особенности формирования действия самоконтроля у учащихся начальных классов.

Проблема формирования орфографического самоконтроля младших школьников в процессе решения тестовых заданий на уроках русского языка сложная, новая и малоизученная.

В связи с этим мы сформулировали тему нашего исследования: «Тестовые задания как средство формирования навыков орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка».

Цель нашего исследования — изучить возможности тестовых заданий в формировании навыков орфографического самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка.

Объект исследования — процесс формирование навыков орфографического самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка.

Предмет исследования — формирование навыков орфографического самоконтроля у младших школьников в процессе решения тестовых заданий на уроках русского языка.

Гипотеза исследования: решение тестовых заданий на уроках русского языка будет способствовать формированию орфографического самоконтроля у младших школьников, если учителя начальных классов:

— диагностируют уровень орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка;

— применяют методические приемы способствующие формированию навыков орфографического самоконтроля у младших школьников; орфографические задачи, работа над ошибками; карточки с орфографическими заданиями;

— используют различные тестовые задания.

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по проблеме формирования навыков орфографического самоконтроля у младших школьников;

2. Определить виды тестовых заданий, направленных на формирование орфографического самоконтроля у младших школьников;

3. Дать анализ учебно-методического комплекса по русскому языку (автор С.В. Иванов) образовательной системы «Начальная школа XXI века» в плане исследуемой проблемы;

4. Предложить систему тестовых заданий и упражнений, способствующих формированию орфографического самоконтроля у младших школьников и проверить их эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы в школе.

Методологические основы исследования:

• концептуальные положения В.В.Давыдова, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконина по вопросу формирования навыков самоконтроля у младших школьников средствами учебной деятельности;

• теоретические основы дидактической системы «Начальная школа XXI века» Н.Ф. Виноградовой;

• методические положения по применению тестовых заданий для формирования рефлексивной самостоятельности младших школьников на уроках русского языка.

Методы исследования:

1. Теоретические:

• анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические:

- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

- анкетирование учителей начальных классов;

- тестирование учащихся.

3. Интепритация: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении знаний о способах формирования орфографического самоконтроля на уроках русского языка у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость заключается в определении методов и приёмов, способствующих формированию действия самоконтроля младших школьников на уроках русского языка.

База исследования:

Дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, приложения.

# Глава 1. Психолого-педагогические и лингвистические основы формирования навыков орфографического самоконтроля у младших школьников

# 

# 1.1 Психологические основы формирования навыков орфографического самоконтроля у младших школьников

Философы (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, Э.В. Ильенков и др.) утверждают, что и взрослые, и дети обладают бесконечной возможностью совершенства. Развитие – это только потенция, только возможность, которую необходимо пустить в определенном направлении. А.Ф. Лосев в труде «Бытие – имя – космос» утверждает: каждый человек потенциально является личностью, но не каждый ею становиться. Диалектически это означает: данный процесс должен быть кем–то понят, кем–то намеренно переведен из потенции в энергию. В этом психолого-педагогическая наука видит внутренний ресурс личностного развития. Поэтому главная задача в любом возрасте, особенно в детском, актуализировать в себе личность.

Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъект деятельности. Исходным положением в этой ситуации является утверждение, что «сознательное управление психическим развитием ребенка совершается прежде всего путем управления… ведущей деятельностью. [24, с.306], в качестве которой в дошкольном возрасте выступает прежде всею игра, а в младшем школьном возрасте — учебная деятельность. Как показывают исследования Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, деятельность ребенка качественно изменяется в ходе его развития, представляя третью — наряду с умственным и личностным — линию этого сложного пути становления человека. Д.Б. Эльконин, последовательно рассматривая изменение предметного действия ребенка в раннем детстве (совместность его выполнения со взрослым, включающую прослеживание и пробы), отмечает изменение не только социальной ситуации развития, но и самого предметного действия. В игре, учебе (учении) деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операционной стороны деятельности [64, с. 50]. В процессе развития у ребенка формируется прежде всего умение произвольно устанавливать отношения между мотивом (тем, ради чего выполняется деятельность) и целью (тем, что должно быть получено в результате деятельности). Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, варьировать операции (способы) деятельности, замещать их.

Психологи основной формой контроля в учебной деятельности называют пооперационный контроль, т.е. контроль над правильностью процесса осуществления способа действия, который обеспечивает соответствие выполняемого учебного действия его ориентировочной основе («плану действия»). Ребенок корректирует свою деятельность, сам оценивает и ставит новые задачи.

Начало школьного обучения и воспитания ребёнка является существенным переломным моментом во всей его жизни. Внешние признаки этого переломного момента обнаруживаются в её организации, в новых обязанностях ребёнка как ученика. Однако этот момент имеет глубокое внутреннее основание - с приходом в школу ребёнок начинает усваивать наиболее развитые формы общественного сознания - науки, искусства, морали, права, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей. Усвоение этих форм предполагает выполнение детьми определённой деятельности. Этой деятельностью детей является их учебная деятельность.

Психологи определяют учебную деятельность как особую в системе деятельностей, в результате которых человек приобретает опыт. (Приложение А) В своей работе мы опираемся на определение учебной деятельности, данное Д.Б. Элькониным.

Учебная деятельность имеет свою структуру. Д. Б. Эльконин выделил в ней несколько взаимосвязанных компонентов (Приложение Б):

1. Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности.

2. Учебная задача является главным по сути компонентом структуры учебной деятельности. Это не просто конкретное задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, а целая, упорядоченная система заданий. В результате их выполнения открываются и осваиваются наиболее общие способы решения класса задач определенной научной области. Самое главное при формировании учебной деятельности −− преодолеть ориентацию ученика на получение правильного результата при решении конкретной задачи и сформировать ориентацию на правильность применения усвоенного общего способа действий.

3. Учебные действия, посредством которых школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения.

4. Контроль (самоконтроль), функция которого состоит в отслеживании правильности и полноты выполнения учебных действий.

5. Оценка, смысл которой состоит в том, чтобы определить, сколь полно освоен заданный способ действий, соответственно — оценка относится как к выполнению конкретной учебной задачи, Так и к учебной деятельности в целом.

С позиции исследуемой темы навык орфографического самоконтроля складывается не сразу, а постепенно, а качество его определяется способом действия, для достижения учебных целей особенно важно осознать следующие положения психологической теории:

1. Процесс формирования навыков предполагает наличие определенных этапов обучения со своими совершенно конкретными целями и задачами. Так, в период обучения грамоте дети учатся правильно сидеть, правильно держать ручку, соблюдать ровную строчку, верный наклон букв; учатся писать сначала элементы букв, затем отдельные буквы, слоги, слова и т. д. Позднее, но тоже на начальном этапе обучения, учащиеся приучаются уже анализировать элементы письменной речи с точки зрения грамматической формы, лексического или грамматического значения и т. д. По словам психолога С. Ф. Жуйкова, в ходе занятий «у младших школьников складывается система умственных операций, в результате выполнения которых решаются грамматико-орфографические задачи определенного типа».

В период систематического курса этапы обучения тоже должны выделяться, так как без них сложно говорить о развитии, совершенствовании навыков правописания у школьников данной возрастной группы.

2. Не только четко обозначенные этапы с их целями и задачами влияют на качество обучения, но также не менее важное значение имеет осознание обучающимися способов действия. При этом замечено, что разный способ действия имеет свой результативный «потолок». Если применяемый способ перестает в определенный период обучения давать требуемые результаты, его следует заменить другим.

3. Способ действия тесно связан с его ориентировочной основой - той системой конкретных операций, которые позволяют достичь искомого результата. Например, при одном и том же теоретическом способе действия обнаружения орфограмм результаты получаются разные, когда ученик ориентируется на наличие ударных - безударных звуков, место согласных в слове или на факт наличия графических вариантов, возможных в рамках произносительных норм. В этом и иных случаях ориентировочная основа действия ведет фактически к разным методам обучения с их различными результатами.

4. Наконец, психологи оговаривают и форму выполнения действий:

1) материальная (наличие плана выполнения действия, опорных материалов, схем, таблиц и т. д.);

2) речевая (ученик вслух комментирует, проговаривает, в каком порядке и что он будет делать.)

5. Если учебный процесс поставлен грамотно, нетрудно бывает наладить и самоконтроль учащихся, который составляет важный компонент их учебной деятельности.

В современной философской и психологической литературе активность человека, направленная на выяснение объективных оснований, принципов построения собственных действий, характеризуется как рефлексия.

Рефлексия является одной из главных составляющих способности учиться, и формируется посредством учебной деятельности. Рефлексия и «умение учиться» объединяются посредством «субъекта»: человека, умеющего учить самого себя, который «сам же определяет границы своего знания (незнания) и сам находит условия расширения границ известного, доступного». У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции на основе становления способности отражать цели, действия, способы их осуществления, те, на основе предметной рефлексии. Другими словами, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целенаправленность (целеполагание), произвольность, саморегулятивность, четкое разграничение способов, приемов действия для решения разных задач в разных жизненных ситуациях.

Очень важно, чтобы ребенок стал для самого себя одновременно предметом изменения и субъектом, который осуществляет это изменение самого себя. Если ребенок получает удовлетворение от рефлексии на свое восхождение к более совершенным способам учебной деятельности, к саморазвитию, то это значит, что он психологически погружен в учебную деятельность.

Исследуя учебную деятельность, Д.Б. Эльконин особое значение придавал тому, как ребенок оценивает степень изменений. Он писал: «Благодаря действию оценки ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении многих частных и практических задач. Но тем самым оценка становится ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности, В практике обучения именно данный компонент выделен особенно ярко. Однако при неправильной организации учебной деятельности оценка не выполняет всех своих функций».

Таким образом, всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, фиксированное на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений.

# 

# 1.2 Возрастные особенности младшего школьника и их учет в работе по формированию навыков орфографического самоконтроля

Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющие в совокупности своеобразные структуры личности ребёнка на данном этапе его развития. В младшем школьном возрасте существуют специфические особенности формирования различных действий, в частности действий контроля и самоконтроля.

Одним из новообразований у младших школьников является произвольность психических процессов, в том числе и внимания. Как отмечает ТС. Михальчик (ссылаясь на мнение П.Я. Гальперина о том, что формирование внимания - это развитие самоконтроля в процессе поэтапного формирования умственного действия), обучаясь самоконтролю, ученики начальных классов тем самым переводят своё внимание на качественно новый уровень, а именно из непроизвольного в произвольное.

Развитие контроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется, по данным Г.С. Никифорова определённым закономерностям. В начале обучения в школе овладение контролем выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче.

Постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении действие контроля превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения. Уже с первого класса дети начинают под руководством учителя овладевать действием контроля «учебного» поведения: как надо входить в класс; как правильно сидеть и вставать из-за парты; поднимать руку; собирать портфель. Дети спешат подтвердить результаты, опираясь на мнение преподавателя, родителей. Только во втором, третьем классе действие контроля детей начинает всё более заметно проявляться как «составная часть» учебной деятельности. У школьников начинает всё заметнее проявляться тенденция подвергать действию контроля не только результаты учебной деятельности, но и проверять свои действия в самом процессе её выполнения. К концу младшего школьного возраста у детей постепенно развивается способность к волевой регуляции собственного поведения, умение контролировать свои поступки и в целом подчинять их принятым правилам. На начальном этапе обучения действие контроля реализуется по конкретному образцу, затем по представлению о нём и на завершённом этапе – на основании обобщённого представления образцов. Умение ребёнка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных заданий с особенностями производимых действий свидетельствует, по мнению В.В. Давыдова [17], о том, что исходные виды самоконтроля в его учебной деятельности сформированы.

Таким образом, формирование контроля у младших школьников проходит путь от контроля со стороны взрослых (от внешней формы) к собственно самоконтролю (к внутренней форме). Следовательно, в процессе обучения действие контроля постепенно превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения, контрольное действие приобретает предупредительный и пооперационный характер

Характеризуя учебную деятельность психологи (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.) подчеркивают, что ее целью является приобретение новых знаний; при этом учебную деятельность и процесс приобретения знаний нельзя отождествлять: знания могут быть получены в процессе практической деятельности. Только тогда, когда человек осознанно ставит перед собой цель – научиться тому, чего он раньше не знал или не умел, процесс получения знаний становится учебной деятельностью.

В.В. Давыдов подчеркивает: целью учебной деятельности должно быть усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта, и вне ее этот опыт не становится достоянием человека. Но система знаний может быть полноценно усвоена только при условии, что развитие мышления достигает определенного уровня обобщенности, приобретает теоретический характер. Решение учебных задач невозможно без сформированности познавательных процессов в целом, в том числе дифференцированного восприятия, позволяющего наблюдать объекты, явления и выделить в них те или иные свойства; без владения логическими операциями, способами целенаправленного запоминания материала и т.д.

Самоконтроль как необходимая составляющая умения учиться могут быть сформированы средствами учебной деятельности (В.В. Давыдов, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). В экспериментальных работах по возрастной и педагогической психологии (А.З. Зак, В.В.Давыдов и др.) было установлено, что формирование способности рассматривать собственный способ действия при решении задач выступает «характерным моментом психического развития детей младшего школьного возраста».

К концу дошкольного возраста складываются такие новообразования, как отделение себя от внешнего мира, вербальное отражение собственных действий, состояний, возникают внутренние этические инстанции, зарождается самооценка. Эти новообразования выступают первоначальными детерминантами развития рефлексивной способности младших школьников, т.е. развитие самоконтроля.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического мышления (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), которое позволяет ученику решать задачи ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутреннее, существенные свойства и отношения. Возникают такие новые качественные образования, как анализ, внутренний план действий и рефлексия – центральное новообразование младшего школьного возраста.

Характеризуя особенности мышления младшего школьника, Л.С. Выготский отмечал, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало способен к внутреннему наблюдению. Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее для самого себя».

Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решений, предусматривать и оценивать возможные варианты и т.д. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане.

Л.И. Божович, И.Ю. Кулагина говорят о том, что начинается дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка – звено между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями. Это интеллектуальный момент, позволяющий более или менее адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и более отдаленных последствий. Но одновременно это и момент эмоциональный, поскольку определяется личностный смысл поступок – его место в системе отношений ребенка с окружающими, вероятные переживания по поводу изменению этих отношений. Смысловая ориентировка в собственных действиях становится важной стороной внутренней жизни. Благодаря этому механизму утрачивается детская непосредственность; ребенок размышляет, прежде чем действовать.

В младшем школьном возрасте самоконтроль, как упоминалось выше только начинает формироваться. Поэтому для младшего школьника характерна рефлексия на уровне «знаю – не знаю».

Формирование самоконтроля влечет за собой кардинальное переосмысление и перестановку содержания сознание деятельности, поведение и общения личности, обеспечивает ей качественно новые возможности психической жизни. Самоконтроль стимулирует самоанализ, формирование воли, становление личностной зрелости, заметно влияет на развитие творческих возможностей личности. Ребенок, поступивший в школу, еще не способен адекватно оценивать себя. Поэтому в начальной школе учитель требует от ученика не только решения задачи, но и обоснования ее правильности. Это постепенно формирует способность у учащегося осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что уже сделано. Более того – оценит, а правильно ли он сделал и почему он считает что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность.

В начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно они научаются заменять предметы словами, удерживать в голове образы предметов, сравнивать их.

Таким образом, постепенно начинает анализировать, рефлексировать. Уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», которая определяет поведение и деятельность ученика, всю систему его действительности и к себе. Ко второму классу у учащихся (при грамотной деятельности учителя) рефлексия может переходить на более высокий уровень. Наиболее продуктивно развивается интеллектуальная рефлексия. Причем ее сформированность можно проверить, проводя самостоятельные работы, индивидуальные карточки контроля, орфографические и синтаксические пятиминутки, тесты.

Таким образом, мы убедились в том, что самоконтроль – это сложный, но очень важный механизм самопознания. С помощью самоконтроля индивид, тематически изолируя отдельные собственные интеллектуальные операции, эмоциональные состояния и переживания, тем самым, по словам Д. Узнадзе, как бы «объективирует» их для себя.

Вышеуказанные новообразования младшего школьного возраста (формирование у младших школьников способности осмысливать и оценивать собственные действия и их освоения с точки зрения их соответствия требуемому результату, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности, внутренне планирование, анализ, появление основ теоретического мышления) обуславливают формирование у младших школьников самоконтроля, т.е. рефлексивной деятельности которая развивается непосредственно в учебной деятельности и напрямую зависит от успешности овладения младшим школьником этой деятельностью.

Изучению рефлексивной деятельности младших школьников при обучении русскому языку уделяется большое внимание. Этой проблемой занимаются В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, М. Р. Львов, А.З. Зак и др.

Рефлексивная деятельность младшего школьника – это внутренняя психическая деятельность, которая разворачивается средствами учебной деятельности и непосредственно в ней. Развитие рефлексии у младшего школьника при обучении русскому языку - это сложное по своему содержанию и структуре образование должна быть мотивирована, подкрепляться определенными потребностями – потребностью в самоанализе, самопознании, выяснении оснований собственного решения той или иной орфографической задачи. В рефлексивной деятельности, как и в учебной, центральным звеном выступают учебные задачи и их операторное содержание – действия, операции и лежащие в их основе умения.

В ходе анализа компонентов содержания образования, включающих умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения в начальной школе, рефлексивные умения (действия) включаются в число обще учебных умений, обязательных для овладения учащимися в начальной школе.

В процессе работы над обучением детей решению тестовых заданий учитель должен непременно вести работу по формированию навыков орфографического самоконтроля. При этом выделяются следующие условия:

1. знание правила является теоретической базой;

2. знание приемов применения правила (рассуждение на основе алгоритма) способствует усвоению орфограммы;

3. различные виды упражнений вырабатывают орфографические навыки.

Без участия рефлексии процессы постановки и решения орфографических тестовых задач теряют осознанность, осмысленность, доказательность, оценочность, проблемность, наблюдательность, контроль, последовательность, что приводит к ошибкам, их непониманию и неумению решать задачи языкового, орфографического характера. Рефлексия позволяет не только отделить то, что знает и умеет ребенок, от того, чего не знает и не умеет, но и определить причину своего несовершенства, затруднения.

Таким образом, происходит осмысление своей деятельности, разворачивается рефлексивная деятельность при решении учебных, орфографических задач.

Рефлексивные действия позволяют ребенку осознанно и осмысленно подходить к решению орфографической задачи, выбору правильного способа ее решения, учитывая особенности орфографической задачи и предвосхищая ее результат. Посредством рефлексивным действий ребенок обращается к самому себе, выбирает из всего многообразия знаний об орфограмме, полученных им на уроках русского языка, необходимые для решения данного вида орфографической задачи. Рефлексирующий ребенок анализирует, осмысляет и оценивает предпосылки, условия, течение и основания собственных действий в процессе нахождения и решения орфографической задачи.

Таким образом, он вскрывает сущность своей собственной настоящей и будущей деятельности, что позволяет ему не только лучше разобраться в стоящей перед ним орфографической задаче, но и избежать ошибок в ходе ее решения. Рефлексируя, ребенок выявляет сам пробелы в своих знаниях, а процесс решения орфографической задачи, в ходе которого этот пробел и обнаруживается, требует незамедлительного устранения незнания.

Следовательно, посредством рефлексивных действий младший школьник, являющийся субъектом познания, сам для себя становится объектом познания, а это, в свою очередь, способствует не только качественному решению орфографических задач, но и формированию познавательной, учебной самостоятельности ребенка, умения учиться.

# 1.3 Лингвистические основы обучения орфографии в начальных классах

Современное письмо состоит из трёх частей, построенных одна на другой: алфавита, графики и орфографии. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех элементах, в их взаимосвязи. И методика правописания не должна отгораживаться от букварной работы, от обучения графике, от формирования у школьников графических умений и навыков. Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, - это уже область орфографии, правила, которые обеспечивают единообразие написания родственных слов, единообразие обозначения грамматических форм, единообразие обозначения собственных имён, в отличие от нарицательных и пр. Все написания, которые устанавливаются правилами – указаниями и запрещениями в системе орфографии, имеют обоснование, чаще всего связанное с морфемным составом слова, с его грамматической принадлежностью и формой.

В лингвистической литературе орфография определяется как совокупность правил, обеспечивающих единообразие написаний в тех случаях. Где предполагаемы различные написания.

Орфография – это:

- исторически сложившаяся система единообразных написаний, которую принимает и которой пользуется общество;

- правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны разные написания;

- соблюдение принятых написаний, частных и подчиняющихся определенным правилам;

- часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая написание и устанавливающая их единообразие.

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков самоконтроля в школе положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило, т.е. они должны выработать орфографический навык.

Орфографический навык — действие сложное, которое формируется на основе целого комплекса знаний и умений. При этом необходимо строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент того или иного навыка. Только при этом условии учащийся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, то есть действовать сознательно.

Прежде чем преступить к работе над определенным навыком, важно точно установить, какие знания и умения составляют его фундамент, какими частными операциями не должен овладеть ученик, в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой.

Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения. Умение- это вид опыта личности, этап овладения новым способом деятельности. Орфографический навык основывается на таких простых навыках и умениях, как: навык письма, умение анализировать слово с фонетической стороны; устанавливать морфемный состав, вычленять орфограмму из слова, определять её тип; умение подбирать проверочные слова и т.п. Орфографический навык формируется в процессе длительных упражнений и проходит несколько ступеней.

Выделяют такие ступени формирований орфографического навыка:

1 Создания учебной ситуаций, порождающей потребность проверить орфограмму.

2. Поиск способа выполнения действия.

З. Составления алгоритма выполнения действия по правилу, планирование действия по этапам.

4. Выполнения действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану — по этапам.

5. Повторное, многократное выполнение действия по плану, по алгоритму в изменяющихся условиях и вариантов, с постепенным свертывание алгоритма, сокращением действия.

6. Появления элементов автоматизмов и его усиление в результате многократного выполнения однотипных действий. Достижение полного автоматизма. Постепенный отказ от применения правил.

Весь этот цикл в начальной школе не завершается.

С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы:

- формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

- формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

Но и в той и другой группе центральное место занимает умение «видеть орфограмму», то есть орфографическая зоркость, которая невозможна без понимания сущности орфограммы.

Орфографическая зоркость — это умение быстро обнаружить в тексте, словах и их сочетаниях, которые предназначены для записи или уже записаны, орфограммы, а также быстро определить их тип.

С точки зрения фонематической концепции орфографическая зоркость это умение оценивать каждый звук в слове, т. е. различать, а какой позиции он стоит [4, с.60]. Фонетический принцип орфографии традиционно понимается как такой, при котором следующие друг за другом цепочки звуков в словоформах обозначаются на основе прямой связи "звук-буква", без учета каких-либо критериев Коротко этот принцип определяется девизом: «Пиши, как слышишь».

Фонематический принцип позволяет осмыслить все орфографические правила как единую систему, а не воспринимать их как ворох скучных, сухих, непонятных правил. П.С. Жедек описывает три ведущих правила, на которых базируется наша орфография:

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

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

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

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

Исходя из фонематического принципа в понимании ведущей закономерности русского правописания, можно знакомить детей с каждым новым правописанием в ситуации ''орфографического затруднения'', под которой понимается обстоятельство, при котором у ученика возникает потребность в знании правила правописания, чтобы выбрать письменный знак.[22]

Возникновению и развитию орфографической зоркости, способствует развивающийся фонематический слух, постоянное внимание учащихся к звуковому составу слов.

Развитие языкового «чутья», слуха — задача очень важная. Фонематический слух — это «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка».

Фонематический слух образуется в процессе речевой деятельности и специальных речевых упражнениях. Его развитию способствуют: аналитические упражнения на фонематическом, словообразовательном, лексическом, морфологическом условиях; работа над артикулированием звуков, развития дикции, интонации, усвоение орфографии; специальные упражнения в словообразовании, в словоизменении; выразительное чтение, декламация: специальные упражнения в проговаривании; общее языковое развитие и другое.

Чем обширнее речевой опыт у учащихся, тем успешнее формируется у него языковая интуиция, фонематический слух.

Отсутствие орфографической зоркости и ее слабая развитость являются одной из главных причин допускаемых ошибок учащимися.

Как пишет Львов М. Р., «эта причина сводит на нет все хорошие знания и умение их применять: школьник не видит орфограммы в процессе письма».

Орфограмма — является основной единицей правописания в современной методике. Вооружить учащихся программными орфографическими навыками - одно из важнейших требований программы при обучении русскому языку, понятие об орфограмме позволяет выделить из сферы письма орфографические явления, как такие, которые требуют знания определенных правил, предписывающих определенное, единственно возможное написание из числа всех объективно имеющихся грамматических вариантов.

Общепринятого определения орфограммы пока нет. В определениях ее подчеркивается то ситуация выбора, характерная для орфограммы, то сам результат.

М.Т. Баранов отмечает, что это: «то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (двумя - тремя), но у которых только один принят за правильный.

М.Р. Львов говорит, что «орфограммой может быть отдельная буква в слове, словосочетании букв, морфеме, на стыке морфем, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или заглавной буквы».

Удачное определение орфограммы дается в справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой: «орфограмма (от греч. Огtоs – прямой, правильный, gramma- запись) написание, соответствующее правилам орфографии, требующее применение этих правил».

Выделяют типы орфограмм, каждый из которых связан с определенным разделом орфографии:

1. орфограмма - буква: мороз;

2. орфограмма - дефис: светло- голубой;

3. орфограмма - слитное написание: поехать, снегопад;

4. орфограмма - раздельное написание или пробел: в школе, по реке:

5. орфограмма - строчная буква: ВУЗ;

6. орфограмма - прописная буква: Аня, Москва;

7. орфограмма - перенос с одной строки на другую: де – ре - во

8. орфограмма - графическое сокращение: сущ.

Для обучения правописанию существенное значение имеют опознавательные признаки орфограмм, с которыми должны быть хорошо ознакомлены младшие школьники. Ввел понятие «опознавательных признаков орфограмм», по которым легко обнаружить «точку применения правила – орфограмму» - М. Т. Баранов. Значение этих признаков способствует правильному, четкому и быстрому решению орфографической задачи. Опознавательные признаки предопределяют умения, которыми овладевают учащиеся, при изучении орфограмм.

В процессе самостоятельного письма (сочинения или письма под диктовку) ученик сам должен на основании внутреннего, воображаемого слуха обнаружить орфограмму.

Второй опознавательный признак — это звуки и сочетания звуков, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами и, следовательно, создают опасность ошибок.

Постепенно у детей вырабатываются автоматизированные реакции на эти звуки, сочетания, и это становится основой орфографической зоркости.

Постепенно к данному перечню добавляется позиция слитно/ раздельно, предлог/ приставка, окончание слов (падежные, личные и прочие), шипящие в абсолютном конце слов, стыки морфем, особенно приставки и корня. Объектом внимания становятся сами морфемы - приставка, корень, окончание, интерфикс, постфикс.

Эти группы опознавательных признаков, носят общий характер, но есть и частные признаки, обслуживающие определенное правило, определенный тип орфограмм.

Ученики должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило.

Деятельность пишущего, намеренно обращающегося к правилу при осознании наличия орфограммы в слове, называется орфографическим действием.

Понятие орфографическое действие складывается у ребенка постепенно в процессе выполнения учебных действий с орфограммами. По мнению С. Я. Рубинштейна и Л. И. Леонтьева, действие представляет собой произвольную и преднамеренную активность человека, направленную на достижения осознаваемой цели. Применительно к письму это означает, что орфографическое действие мы имеем тогда, когда пишущий намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове.

Орфографическое действие — это сумма программных шагов (алгоритм). В орфографическом действии выделяются две ступени:

1 постановка орфографической задачи (выделение орфограммы и определение её типа);

2 решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом).

Орфографическое правило — это предписание, устанавливающее обязательное для всех написание, а также определяющие способ проверки

По своей сути усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонематическим, словообразовательным материалом. Грамматическая теория - фундамент орфографического правила. Поэтому изучение орфографических правил происходит внутри грамматических тем.

Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенной на основе грамматической общности. Под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся, к целому роду однородных языковых фактов. Основное назначение правила обобщать однокоренные орфограммы.

Выделяют три группы правил:

- одновариантные, которые предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания (правописание жи - ши, ча - ща, чу - щу);

- двухвариантные, которые тоже содержат указания на правописание орфограмм, но дают несколько вариантов (обычно два). Выбор варианта написания обусловлен дополнительными признаками орфограмм (правописание приставок раз - роз, рас - рос и т.п.);

- правила — рекомендации, не дающие информации об образце письма, а сводящиеся к рекомендации определенного приема, применение которого дает правильный ответ (правописание безударных гласных и т.п.).

Параллельное изучение некоторых правил оказывается более эффективным, чем последовательное. Однако не может быть одинакового решения данного вопроса. К каждому правилу нужно подходить индивидуально, учитывая его особенности.

Осознание правил зависит от наличия у детей конкретных представлений. Конкретное, на основе которого создано правило, содержится в словах. Поэтому, если дети забыли правило, то не нужно требовать механического заучивания, а лучше вновь на конкретном словесном материале выделить те особенности в написании слов, которые в обобщенном виде составляют содержание правила.

Одним из важных условий, обеспечивающих усвоение знаний, является их систематическая проверка, то есть контроль.

Контроль обеспечивает учителю возможность выяснить качества знаний учащихся, уровень владения формируемые умениями. Это позволяет установить готовность учащихся к изучению нового материала, а также оценить эффективность применяемых методов и приемов обучения, внести коррективы в методику. Для учащихся контроль важен потому, что во — первых, он служит своего рода подкреплением правильности формирующихся знаний или «тормозом» не верных связей, во — вторых, сам факт контроля психологически настраивает на качественную работу, развивает самоконтроль.

В школьной практике контроль осуществляется в устной и письменной форме: применяется текущей, тематический и итоговой контроль.

Известно, что правописные умения проявляются, прежде всего в процессе правильной записи учащимися слов, предложений, самостоятельных высказываний. Эти умения формируются на базе развития орфографической зоркости учащихся. Следовательно, организуя контроль за сформированностью правописных умений в целом, необходимо помнить, что проверять и контролировать нужно:

1) умение обнаружить орфограмму;

2) умение правильно написать слова, предложения в процессе выполнения письменных заданий.

Таким образом, работу по орфографии следует начинать с букварного периода. Период обучения грамоте - очень ответственный этап для формирования орфографических навыков. Именно в это время надо создать предпосылки для успешного развития у детей орфографической зоркости, показать школьникам неоднозначное соответствие между звучащим словом и написанным, т. е. обучение орфографии должно быть основано на фонетическом принципе. Учитель, формируя орфографические навыки, должен всегда стремиться к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать эту задачу рациональным способом, контролировать себя, тем самым, способствуя формированию орфографической грамотности.

# 1.4 Педагогические условия эффективной организации орфографического самоконтроля у младших школьников

В педагогической литературе устоявшимся является положение, о том, что «школьный учебный предмет не является сокращенной и упрощенной копией соответствующей науки или вузовского курса, а представляет собой дидактически переработанную и обоснованную, предназначенную для целей общего образования систему знаний... а также систему умений и навыков, необходимых для применения в типичных видах деятельности...».

Провозглашается, таким образом, принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Оно будет успешным, если занятия ученика (его учебная деятельность) направлены на освоение не только знания (содержания предмета), но и способа получения этого знания. Применительно к орфографии это значит, что только знания правил правописания недостаточно для успешного формирования орфографических навыков: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате выполнения упражнений, которые формируют умения действовать согласно правилу. Эффективность упражнений (деятельности) зависит, таким образом, от качества теории и от согласованности учебных действий с этой теорией. Так, когда правило правописания проверяемых безударных гласных корня ориентировано на подбор «проверочных слов» («Безударные гласные в корне пишутся так же, как они пишутся под ударением в словах с тем же корнем»), то от учащихся ускользает сама суть явления, а именно: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и ударные в корнях с общим значением, т. е. в однокоренных словах.

Главное, что есть в правиле, - это его ориентированность на семантику: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяемыми. Чтобы не было ошибок типа «жилеть» («Потому что жила»), задающих ложный способ действия «на основе правила», содержанием деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий одно слово через другое, ближнеродственное: малыш - это совсем еще маленький человек, ребенок. Объясняя значение корня через ближнеродственное слово, ученик овладевает способом действия, адекватным правилу (психологи Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков и другие называют его «правилосообразным способом действия»). Привыкая именно так определять написание, учащиеся осваивают и правило, которое наполняется для них истинным содержанием, и прием, способ действия.

Изложенный подход согласуется с утвердившимся и советской психологии положением о единстве сознания и деятельности, о деятельностном подходе к обучению. Рассматривая обучение как специально организуемый процесс, советские психологи и педагоги предполагают обязательное наличие в нем взаимосвязанных этапов. При этом важная роль отводится «осознанию целей и задач действия - что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах», а также осознанию способов выполнения действий. В связи с этим в самом действии (в данном случае орфографическом действии) выделяются два компонента - ориентировочный и исполнительный, или ориентировочная и исполнительная части.

Решающая роль в качественной характеристике действия принадлежит ориентировочной части. «Согласно исследованиям П. Я. Гальперина, для характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет ориентировочная основа действия - совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется ребенок при его выполнении. Существует множество вариантов ориентировочной основы действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обучении кардинальные различия вызывают только следующие особенности ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она составлена, эмпирически для отдельных заданий или рационально- генетическим способом, который применим к любым заданиям изучаемой области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и основные типы учения с их разными возможностями и результатами».

Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета (орфографии), этапом обучения и конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении темы «Ь после шипящих», когда учащиеся еще не различают склонений, их внимание обращается на то, что существительные женского рода единственного числа на шипящий принимают на письме ь (рожь, мышь) по аналогии с другими словами этого класса; тетрадь, кровать.

На этапе систематического курса учащиеся получают уже иной ориентир: в конце имен существительных III склонения после шипящих пишется ь: дочь, тишь.

Соответственно этим двум установкам система операций (исполнительная часть) будет различной. Направленность действий в первом случае будет ограничиваться противопоставлениями слов по родовому признаку (тишь - камыш, рожь - нож). Слова типа крыш, дач требуют введения нового коррелята - числа, что осложняет условия действия не только из-за возрастающего количества ориентиров, но и из-за противоречивости основного ориентира и второго, ограничительного (слова крыш, дач тоже женского рода).

Поэтому процесс формирования орфографической грамотности строится в зависимости от этапа обучения. Признаки, на которые ориентируются учащиеся различных возрастных групп, меняются, становясь каждый раз более «грамматичными». Постоянное совершенствование орфографических действий учащихся, основанное на возрастающих научных знаниях, способствует развитию школьников, качественному улучшению их навыков.

Но ориентировочная основа действия может быть различной не только на разных этапах, но и для конкретного этапа обучения, Для методики орфографии данное положение чрезвычайно важно. Очень часто правило можно «прочитать» по-разному. Результаты же обучения напрямую определяются удачным или менее удачным раскрытием содержания правила. На что конкретно направляется внимание ученика при условии усвоения им тех или иных написаний, имеет решающее значение в становлении навыков орфографии.

При этом, однако, необходимо учитывать следующее обстоятельство. Признаки, на которые предстоит ориентироваться ученику в своей практической деятельности, обычно уже намечены в формулировке орфографического правила. Но чтобы правило «работало», чтобы ученик, решая вопросы написания, руководствовался именно данными в правиле ориентирами, направленность упражнений (исполнительная часть) должна согласовываться с содержанием правила (ориентировочной частью). В практике же обучения такого соответствия часто не бывает, чем и объясняется нередко наблюдаемый разрыв между знанием словесной формулировки правила (установки) и произвольно складывающимся орфографическим навыком.) Например, правило правописания о - е после шипящих в корне, как оно дано в учебнике (установка на запоминание слов-исключений), не соответствует исполнительной части (упражнения требуют подбора однокоренных слов). Рассогласование установки и действия ослабляет результаты обучения: ориентировочные признаки «по правилу» не совпадают с фактической направленностью действия ученика «по заданию» упражнения. Навык формируется в условиях несовпадения, рассогласования ориентировочной и исполнительной частей орфографического действия, что не может не сказаться на его качестве.

Представляется, однако, бесспорным, что характер заданий должен иметь такую направленность, чтобы действия «по заданию» отрабатывались на основе правила, на теоретической основе.

Таким образом, школьникам необходимо помочь в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения. Задача учителя-предметника и состоит в том, чтобы помочь ребенку в учебной деятельности осознать как сам процесс поисков, так и то, что он ищет, но не подменять его собственный поиск готовыми ответами. Учитель может помочь учащемуся самоопределиться и стать успешным, принимая верное решение и не боясь ошибиться.

# Глава 2. Формирование навыков орфографического самоконтроля младших школьников через решение тестовых заданий по русскому языку

# 

# 2.1 Понятие орфографического самоконтроля в методической науке

Львов М.Р. дает определение самоконтролю в учебной деятельности учащихся - это необходимый этап учебного действия; формируется с первых дней в школе, опирается на осознание школьником своих познавательных действий. Реализуется в таких приемах: проверка правильности написанного текста; применение словарей и справочников при этом; выверка своего ответа по заранее составленному плану; самонаблюдение за произношением, выразительностью речи; перечитывание учебника с целью выявления полноты ответа.

По мнению Харченко О.О. орфографический самоконтроль – это умение контролировать ход орфографического действия, то есть правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву - с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии.

Показателями сформированности орфографического самоконтроля являются способность выявить ошибку, умение «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, то есть обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста».

В работе учителя начальных классов тесты могут выполнять функцию форм контроля, внедряемого в базовую школу. Организация деятельности учащихся с тестами позволяет осуществить контроль со стороны учителя и приучает их к самоконтролю.

С помощью тестов, в отличие от обычных проверочных работ удобно проводить контроль, потому что обычная контрольная работа оценивает конечный результат, а тест позволяет установить его причину. Благодаря поэтапному выполнению заданий, проверяющих те знания и умения, из которых складывается этот результат.

Тесты предоставляют учащимся возможность проявить самостоятельность, индивидуальность, способствуют обучению процессуальному самоконтролю.

Опыт общения с учителями показывает: многие из них полагают, будто умение проверять себя складывается само собой, автоматически, по мере освоения признаков основных орфограмм и накопления опыта решения соответствующих орфографических задач. Можно ли принять такую точку зрения? Разумеется, нет. Обучать самопроверке нужно целенаправленно. И начинать необходимо с внедрения в сознание маленьких школьников установки: любая письменная работа считается выполненной только тогда, когда она проверена, когда найдены ошибки, если они есть. Именно ее осознанию должны быть подчинены первые шаги в обучении самоконтролю.

Исходя из темы дипломной, нас интересуют тестовые задания с элементами самоконтроля. Такие тесты предполагают прописывание слов с пропущенными орфограммами и объяснение алгоритма орфографических действий, если в слове допущена ошибка.[1,с.6] Формулировка учащимися способа действий в виде алгоритма позволяет увидеть логику последовательности «шагов», обратить внимание именно на способ действия.

Обучение использованию алгоритмов проходит в 3 этапа.

Подготовительный этап.

Подготовка базы для работы с новым материалом, актуализация навыков, на которых основано применение алгоритма, формирование нового навыка. Учащиеся должны быть подготовлены к выполнению всех элементарных операций алгоритма. Без этого этапа упражнения по алгоритму могут привести к закреплению ошибок.

Основной этап.

а) начинается с момента объяснения правила. Класс должен активно участвовать в составлении и записи алгоритма. Учитель проводит беседу, в результате которой на доске появляется запись алгоритма. Она облегчает понимание и усвоение алгоритма.

б) далее по схеме разбираются 2-3 примера.

в) раздаются карточки с алгоритмами или работа ведется по общему алгоритму. Содержание перечитывается одним учеником. Затем выполняются тренировочные упражнения (сначала – коллективно, затем – самостоятельно). Необходима жесткая фиксация умственных действий.

г) развернутое комментирование (карточки закрываются)

д) дети стараются не использовать карточки и комментарии (но при необходимости пользуются).

Тренировочный материал на этом этапе: упражнения учебника, специально подобранные слова и тексты, запись под диктовку и самостоятельно из учебника, обучающие тестовые задания.

Этап сокращения операций.

На этом этапе происходит процесс автоматизации навыка: некоторые операции совершаются параллельно, некоторые – интуитивным путем, без напряжения памяти. Процесс свертывания происходит неодновремеено и разными путями у разных учащихся.

Например. Вот как выглядит алгоритм для правила о правописании суффиксов –онок, -енок во 2-ом классе в учебниках С.В. Иванова.

Чтобы не ошибиться в написании суффиксов –онок- и –енок-, нужно:

выделить корень;

определить, какой согласный звук перед суффиксом;

если это твердый согласный или шипящие - [ш], [ж], [ч], пишется суффикс -онок-, если нет, пишем суффикс –енок-.

Определим суффикс в слове медве[жонок].

Корень медведь - медвеж[д//ж].

перед суффиксом звук [ж].

Звук [ж] – твердый согласный, пишем суффикс –онок- : медвежонок.

Определим суффикс в слове осл'[онок].

Корень осёл – осл.

Перед суффиксом звук [л']

Звук [л]- мягкий согласный, пишем суффикс –ёнок-: ослёнок.

Далее следует упражнение, материал которого поможет применить алгоритм в действии: «Запиши буквами: стриж[онок], лис[онок], скворч[онок], реб[онок]».

Выполнение разнообразных упражнений на нахождение «опасных мест» в словах является началом обучения орфографическому самоконтролю.[32,с.47]

Для развития орфографической зоркости важно приучить детей внимательно относиться к слову, сознательно воспринимать его. Для этого можно использовать орфографическую зарядку.

Например. Какие буквы «спорят»? №какие буквы побеждают»?

№1

Сугро… сне… шка…

Рука… заво… прика…

№2

Г д з

кру ря гла

к т с

№3

о е о о

к за р ка д ма тр ва

а и а а

В младшем школьном возрасте ребёнку необходим образец (эталон), по которому ученик мог бы осуществлять самоконтроль - это обязательное условие формирования самоконтроля на начальных этапах. [12, с.79-80].

В связи с этим, А.М. Арет выделяет три этапа формирования самоконтроля. В начале он реализуется по конкретному образцу, затем по представлению об образце и на завершающем этапе - на основании обобщённого представления образцо. В.В. Давыдов отмечает, что, не усвоив образца, школьники не могут действовать самостоятельно в соответствии с этим образцом, они не могут соотносить с ним реально выполняемые действия.

Однако наличие только одного образца ещё недостаточно для реализации самоконтроля. Нужно побуждение к его осуществлению. Но поскольку младшие школьники ещё плохо осознают роль самоконтроля в решении поставленных перед ними задач, то необходим систематический и последовательный контроль за учащимися со стороны взрослых.

В работе Л.К. Назаровой, посвящённой формированию контроля и самоконтроля при обучении правописанию учащихся начальных классов, раскрываются некоторые принципы практической реализации показа образца. Автор различает два вида самоконтроля, которые формируются последовательно. Первичный самоконтроль направлен на приучение школьника проверять своё письмо по готовым образцам. Для этого учащиеся упражнялись в правильном списывании текста, в письме по памяти, в перечитывании своей работы и проверке записи другого ученика. Послоговое проговаривание вслух приводило к прочному формированию орфографических качеств, и являлось существенным способом для выработки самоконтроля.

После того, как закрепился первичный самоконтроль, он становится основой для формирования вторичного, который проявляется в устойчивой привычке вообще проверять свои записи, останавливаться в нужный момент, затормаживать процесс письма в сомнительных случаях. В процессе обучения происходит постепенный переход от самоконтроля по внешнему образцу к самоконтролю без помощи извне, т.е. с опорой на приобретённые знания. Изменяется и качество самоконтроля. Если в первом и во втором классах он носит преимущественно результатирующий характер, то в третьем и четвёртом - становится предупредительным.

Воронцов А.Б. в контексте проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников рассматривает проблему безотметочного обучения. По его мнению, именно безотметочное обучение способствует формированию у младших школьников действий контроля и оценки. Аргументируя свою точку зрения, он приводит определённые доводы. Прежде всего, отсутствие отметок создаёт для ребёнка нормальные условия для полноценной реализации своих возможностей и потребностей, ученик не чувствует напряжённости от страха получить плохую отметку. Отсутствие отметок даёт возможность сформировать у ребёнка полноценной учебной деятельности. Он считает, что фиксация результатов обучения в виде отметки будет фактически блокировать контрольно-оценочные механизмы деятельности учащихся.

В задачу педагога входит постепенное расширение сферы самоконтроля у детей, формирование у них разнообразных приемов осуществления данного действия. Наиболее ценными методическими приёмом в этом плане является предоставление детям возможности упражняться в проверке собственных работ и работ своих товарищей, т.е. речь идёт о взаимопроверке (взаимоконтроле). Взаимоконтроль повышает коэффициент полезного действия практической работы, т.к. почти исключает ошибки в тетрадях учащихся, формирует у них умение рассуждать, обосновывать свой ответ, развивает речь учащихся, даёт возможность слабым учащимся лучше разобраться в изученном материале, наряду со всеми испытать радость успеха и самое важное - вырабатывает умение осуществлять самоконтроль. Кроме того, в процессе данной работы реализуется принцип воспитания в процессе обучения, т. к. взаимное общение предполагает внимательное отношение друг к другу, необходимость прислушиваться к мнению товарища.

Таким образом, контроль и самоконтроль – важнейшие компоненты учебной деятельности. Осуществляя его систематически по отдельным темам, разделам, учитель приучает учащихся к осознанному выполнению учебных заданий на всех этапах усвоения знаний и умений. Формирование орфографического самоконтроля проходит за счет разнообразных приемов осуществления данного действия.

Использование тестов с элементами самоконтроля позволяет определить не только «проблемную зону», но и конкретную «болевую точку», возможность установить причину итоговой неудачи и построить соответственно коррекционную работу. Работа с тестовыми заданиями помогает изучать личностные особенности каждого ученика и продуктивнее индивидуализировать учебный процесс. Выполнение детьми тестовых заданий и последующий их анализ учителем способствует творческому росту педагога, т.к. требуют от него поиска новых подходов в обучении и особенно в индивидуальной работе. Умение ребёнка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных заданий с особенностями производимых действий свидетельствуют о том, что исходные виды самоконтроля у младшего школьника сформированы

# 

# 2.2 Тестовые задания и их классификация

Тест – это междисциплинарное понятие. История возникновения и использования теста как диагностического метода, а точнее сказать, ее предыстория уходит в глубь веков. Имеются сведения, что уже с I тысячелетия до н.э. в странах Древнего Востока (Египет, Вавилон, Индия, Китай) использовались системы конкурсных испытаний интеллектуального характера, предназначенные для отбора персонала на правительственные должности.

Большое значение изучению проблемы выявления различий в поведении и характере людей уделяли мыслители Античных государств. В трудах Гераклита, Аристотеля, Гиппократа, Галена, Теофраста приведены различные диагностические показатели особенностей личности: Гераклит (V-VI вв. до н.э.) впервые указал на разницу между душой взрослого человека и ребенка, соотнеся познавательные способности человека со степенью влажности души; Аристотель (IV в. до н.э.) впервые заговорил о необходимости соотнесения педагогических методов с уровнем психического развития ребенка; Гиппократ (V в. до н.э.) выдвинул гипотезу, согласно которой, различия между людьми можно сгруппировать по нескольким общим признакам поведения, тем самым, заложив научную основу современной типологии. Гален (II в. до н.э.) развил учение о темпераменте как о пропорциях, в которых смешаны несколько основных соков; популярное в течение веков сочинение Теофраста “Этические характеры” содержало описание отдельных типов характера.

Подлинно научная разработка диагностических методик началась в XIХ веке с развитием экспериментальных подходов. Под воздействием запросов практики: медицины, психологии, педагогики, а затем и промышленного производства, как область экспериментальной науки, начинает развиваться диагностика. На рубеже ХХ века зарождаются новые области научного знания: психодиагностика, психотехника. Временем возникновения теста как общенаучного диагностического метода считается конец ХIХ века, когда для изучения индивидуальных различий начинают применяться различные способы измерения. Так английский психолог Ф. Гальтон, воспользовавшись работами бельгийского статиста А. Кетле, разработал метод статического сравнения двух рядов переменных и ввёл индекс совместного отношения, названный коэффициентом корреляции. Важным вкладом Ф. Гальтона в развитие теории тестов было определение трёх основных принципов: применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; статистическая обработка результатов; выделение эталонов оценки. Все современные тесты построены на основе статистической теории измерений, а идея эталона оценки лежит в основе определения тестов как стандартизированного инструмента.

Значителен вклад американских психологов Дж. Кеттелла, В.А. Макколл, Э. Торндайк, в развитие идеи статистического анализа при определении индивидуальных различий.

Распространение психолого-педагогической диагностики в России связано с возникновением в 20-е годы ХХ века новой науки — педологии, которую Л.С. Выготский определял как науку о целостном развитии ребенка. Психологические службы в школах того периода, в силу особенностей понимания предмета педологии, «принимали комплексный характер, соединяя в себе черты психологической, социологической и медико-биологической служб одновременно». [62, с. 63]

После 1925 года тесты получили практическое значение, и в Москве при педагогическом отделе Института методов школьной работы была создана особая тестовая комиссия. В её задачи входила разработка стандартизированных тестов для советской школы.

Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские ученые: М.С. Бернштейн, П.П. Блонский, АЯ. Болтунов, СТ. Геллерштейн, Г.Д. Залкинд, К.Н. Шпильрейн, А.М. Шуберт и др. Но так как многие дети были не готовы к тестированию, учителя были непрофессионалами в тестах, а народное образование призывало к комплексному изучению ребенка, при котором главным источником информации является длительное программированное наблюдение, дополняемое антропометрическими измерениями, анкетированием, тестированием и изучением школьной документации. Далее, рассматривая тест как общенаучный диагностический метод, целесообразно остановиться на понятии «тест».

Его используют в психологии, педагогике, предметных дисциплинах. В психологии тест – это задания стандартной формы, выполнение которых призвано выявить наличие определенных умений, знаний и способностей, умственного развития и других характеристик личности. Тесты использовались в 20 -30 -е г. как средство выявления одаренности, но были осуждены и отменены в 1935г. В ряде зарубежных стран тесты и ныне используются для определения так называемого «интеллектуального коэффициента», на основе чего осуществляется отбор детей в привилегированные учебные заведения. От «интеллектуальных тестов» следует отличать обычные учебные тесты используемые в целях проверки знаний и умений учащихся по русскому языку, а также их готовности к самостоятельным обобщениям, выводам, к моделированию, к решению нестандартных задач, к анализу и синтезу, к творчеству.[33, с.236]

В педагогике тесты – это стандартизированные задания, состоящие из ряда вопросов и несколько вариантов ответов на них для выбора и каждом случае одного верного. Сих помощью можно получить, например, информацию об уровне усвоения элементов знаний, о сформированности умений и навыков, учащихся по применению знаний в различных ситуациях.

Структурными компонентами теста являются: тестовое задание — задача в тестовой форме, предназначенная для выполнения, к которой помимо содержания предъявляются требования тестовой формы и эталон — образец полного и правильного выполнения действия, служащий для сравнения достигнутого уровня с планируемым.

Поскольку тестовое задание — это некоторая задача, которую проходится решать испытуемому, то необходимо усвоить понятие задачи.

Под задачей понимается сформулированное для испытуемого задание по достижению определённой цели в известных условиях раннее изученными методами деятельности. Тестовые задания удобно использовать при организации самостоятельной работы учащихся в режиме самоконтроля, при повторении учебного материала. В настоящее время тестирование стало одной из форм контроля в старшей школе (зачеты, ЕГЭ). Использование тестирования в начальной школе является актуальной темой.

Тест по русскому языку – это контрольно – тренировочное задание (или система заданий) в письменной форме, которое характеризуется быстротой процедуры выполнения и точностью оценки результата и позволяет выявить уровень языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции тестируемых. Преимущества тестирования известны: это стандартизированность заданий, быстрота проведения работы и легкость ее оценки, возможность охватить тестированием большие группы учащихся.

Однако в силу своих недостатков (большая вероятность выбора ответов наугад или методом исключения, проверка лишь конечных результатов действия затруднение со стороны учителя, а чаще невозможность проследить логику ученика) тесты не могут служить основной формой контроля за качеством успеваемости учащихся.

Существует много разновидностей тестов, которые разделяются на группы по нескольким основаниям: по предмету тестирования (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста); по особенностям используемых в тесте задач; по материалу, предъявляемому испытуемым; по объекту оценивания.

Виды тестов:

По целям:

Тест достижение используется как средство оценки результатов учения. (контрольный тест)

Диагностирующий тест.

Обучающий тест.

По характеру деятельности испытуемых:

Тест выбора верных ответов из общего числа предложенных в заданиях. В начальной школе можно ограничится тремя ответами для выбора правильного. При составлении ответов следует учитывать типичные ошибки учащихся.

Например. Пишется буква е в корне слова:

1) разм…стить

2) разм…гчить

3) разв…сти.

Тест на установление истинности (ложности) утверждения.

В нем предлагается лишь два ответа для выбора «да», «нет». Этот вид тестов содержит большую вероятность случайного выбора ответов. Во избежание указанного недостатка вопросы теста рекомендуется дублировать по содержанию. Меняя лишь их конструкцию. Такие тесты проверяют умение учащихся рассуждать, делать выводы и отличать верное утверждение от неверного.

Тест на заполнение пропусков в истинном утверждении (тест на дополнение). Например. Продолжите предложение:

1. Звуки речи бывают гласные и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Согласные звуки бывают твердые и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Комбинированный тест

«Тест – перекресток». Решение таких тестов приводит к созданию схем, графиков – это объединение стрелками («дорожками»)элементов, связанных между понятиями. Например. Соедини стрелками.

Вопросы. Слова.

Кто? город

Что? Горожанин учение ученица

При разработке и использовании уже готовых тестов важно знать, насколько они соответствуют запроектированным целям. Ответ на этот вопрос дают критерии качества теста, на основании которых оценивается эффективность любого теста. Важнейшими из таких показателей являются:

Требования к тестам

1. Валидность (или адекватность целям проверки).

При составлении задания выделяются существенные и несущественные признаки элементов знаний. Существенные признаки закладываются в эталонный ответ. Другие ответы закладываются несущественные признаки с учетом характерных ошибок. Если учащиеся при работе с заданием знают и выделяют существенные признаки, а не формальные, то они отвечают критерию валидности.

Например:

Выбери правильный ответ

Имя существительное – это

часть речи, которая изменяется по родам;

часть речи, которая обозначает предмет;

часть речи, которая отвечает на вопросы кто? Что? И обозначает предмет.

2. Определенность.

После прочтения задания учащиеся должны четко понять, какие действия необходимо выполнить, какие задания продемонстрировать. Если после прочитанного задания он действует и отвечает правильно, то задание считается определенным, но когда на вопросы задания отвечает менее 70% учащихся, то его необходимо проверить на определенность.

Например:

Соедини стрелками имена существительные

Мужской род земля

Женский род стекло

Средний род мороз

3. Простота.

Формулировка заданий и ответы на них должны быть четкими и краткими. Показателем простоты является скорость выполнения задания.

Например:

Слова, выраженные существительными, в предложении являются.

А) подлежащим

Б) сказуемым

4. Однозначность.

Задание должно иметь единственно правильный ответ – эталон.

Равнотрудность.

При составлении тестов в нескольких вариантах равнотрудность определяется стабильностью результатов по вопросам во всех вариантах одного и того же задания. (Приложение В)

При составлении тестов желательно использовать вопросы, проверяющие все основные знания и умения в соответствии с программными требованиями. Основная часть задания должна быть ориентирована на проверку достижения учащимися планируемых результатов обучения. В конце должны содержаться задания творческого характера, позволяющие проверить способность применять полученные знания в новой или измененной ситуации. Такая дифференциация требований к учащимся на основе достижения всеми обязательного уровня подготовки поможет создать основу для загрузки слабых учащихся, обеспечивая их посильной работой и формируя положительное отношение к учебе.

Составление с учетом всех требований тесты удобны как для текущего, так и итогового контроля знаний и умений учащихся, а также для проведения поэлементного анализа этих данных.

В начале работы по ознакомлению с тестами нет необходимости заготавливать тестовые задания каждому ученику, даже наоборот, коллективная работа в этот период будет продуктивнее. В дальнейшем желательно каждому ученику готовить задания. Чтобы процесс освоения алгоритма работы с тестовым заданием шел эффективнее необходимо практиковать без отметочную проверку заданий. Задача учителя научить ребенка оценивать свои действия, результаты, свое продвижение вперед. Наличие ответов в тестах поможет им объективно оценить свои действия, увидеть ошибки. Сличение своего результата с правильным ответом становиться инструментом анализа ошибки, ее причины, возникших затруднений. Таким образом, тестовые задания выступают для ученика не только как тренировочная практическая работа, требующая лишь применения имеющихся знаний, но и как объект познания. Вопросы и задания тестов развивают мыслительные операции детей, учат их обобщать явления, устанавливать причинно-следственные связи, побуждают к применению их на практике.

# 2.3 Методы и приемы работы над тестовыми заданиями с элементами самоконтроля на уроках русского языка у младших школьников

Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. В начальных классах закладываются основы грамотного письма. Основой орфографической единицей, принятой в современной методике, служит орфограмма, т.е. написание, требующее проверки. В орфограмме всегда есть не менее двух предполагаемых написаний; один из этих вариантов выбирает пишущий. Учителю важно разобраться в причинах ошибок учащихся.

Среди причин, порождающих ошибки учащихся, можно назвать следующие:

- невнимание, рассеянность, поспешность;

- не видит орфограммы (нет орфографической зоркости);

- орфограмму видит, но ошибочно ее определяет;

- допускает ошибку на одной из ступеней алгоритма проверки;

- не понимает значения слова, словосочетания, предложения, смысла текста;

- работает медленно, не успевает применить свои знания.

Выявить причины орфографических ошибок можно при помощи тестирования, т.е. тестирование в этом случае дает возможность диагностировать орфографические ошибки.

В связи с этим возрастает роль работы над ошибками. Нужно организовать работу так, чтобы все ошибки, допущенные учеником, были им же и исправлены, т.е. должна быть самостоятельная работа над ошибками.

Тесты чаще всего предлагаются на специальных карточках отдельным (индивидуальное повторение) или всем учащимся (фронтальное повторение) класса. Работа с тестами должна занимать не более 15 минут. На этапе обучающих тестовых заданий слабоуспевающим учащимся или к трудным заданиям предлагается разного рода помощь (правила, памятки, слова для справок, алгоритм орфографических действий).

После проверки тестов учителем или взаимопроверки проводится работа над ошибками.

Приемы самостоятельной работы над ошибками:

- самостоятельное исправление учащимися ошибок;

- самостоятельное объяснение тех слов, в которых были допущены ошибки;

- подбор проверочных слов к данным словам;

- выбор слов из словаря для сопоставления и проверки их написания;

- взаимопроверка работ учащихся;

- подбор аналогичных примеров данной орфограммы;

- подбор предметов, противоположных написанию;

- выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами.

Эти приемы активизируют мыслительную деятельность, формируют умение сознательно применять изученные правила.

Только около трети учащихся в состоянии определить на какую орфограмму, допущена ошибка, остальные нуждаются в помощи.

Может показаться, что работа с орфограммами очень сложна, требует точных знаний и умений в области грамматики. Орфографические задачи действительно сложны, трудны, но путь обучения правописанию через орфограмму, через применения правил правописания, через систематическую индивидуальную работу над ошибками – единственно надежный путь.

Для того чтобы облегчить учащимся работу, целесообразно ознакомить их с «памяткой самостоятельной работы над ошибками». В этой памятке есть указание, какие операции и в какой последовательности необходимо произвести, чтобы объяснить орфограмму.

Памятка для ученика:

если ты пропустил, переставил или не дописал буквы в слове, напиши слово правильно и подели его на слоги, подчеркни буквы, которые пропустил, обозначь удаление.

Если ты допустил ошибку на правило, то сначала определи, в какой части слова находится твоя ошибка:

а) если ошибка в приставке, подбери и выпиши три слова с такой же приставкой, выдели приставку, составь предложение с одним из слов;

б) если ошибки в корне, то выдели корень, узнай, на какое правило допущена ошибка, обозначь ударение, напиши проверочное слово, напиши еще несколько однородных слов, во всех словах выдели корень, составь предложение;

в) если ошибка в суффиксе, напиши еще два слова с тем же суффиксом, выдели суффикс;

г) если ошибка в окончании существительного, то выпиши это слово вместе с тем словом, к которому оно относится, укажи вопрос, падеж, склонение, окончание, составь предложение с существительным в этом падеже;

д) если ошибка в окончании прилагательного, то выпиши прилагательное вместе с существительным, к которому оно относится. По существительному определи род, падеж прилагательного, выдели его окончание, составь предложение с прилагательным в том же падеже;

е) если ошибка в окончании глагола, напиши неопределенную форму глагола, укажи спряжение время, лицо, число глагола, составь предложение с этим глаголом.

Большое значение имеют составленные вместе с учащимися алгоритмы работы над правилом. (Этапы работы над алгоритмом описаны выше) Рассмотрим работу над алгоритмом «Разделительный твердый знак (ъ)» Урок 67 «Учимся писать разделительный твердый знак (ъ). [52. с.137]

Учитель: Упр №1. Устно дополни каждое предложение не достающим словом и сделай транскрипцию этих слов.

1. За обедом я сел к столу и быстро все …

2. Дорогу ремонтировали, и нам пришлось поехать в ….

Сравни звуковую и буквенную запись слов.

[сй'эл]-съел [абй'эст]-объезд

Чтобы сформулировать правило, посмотри внимательно на ряд слов:

[аб 'й 'ас 'н 'эн 'ий 'э] – объяснение; [в 'й 'эст] – въезд

[падй 'ом] – подъем; [прай 'эст] – проезд; [пр 'ий'ом] – прием

Выдели ту часть слова, рослее которой стоит разделительный твердый знак. Подчеркни предшествующие и следующие за ъ буквы.

А теперь прочитай правило.

Разделительный твердый знак (ъ) пишется после приставок, которые оканчиваются на согласный, перед буквами е, ё, ю, я: съел, объяснение, предъюбилейный.

Учимся применять правило.

Разделительный ъ пишется:

1) только после приставок, заканчивающихся на согласный звук;

2) перед корнями, начинающимися с букв е, ё, ю, я.

Возьмем слово ехал. В этом слове корень начинается с буквы е. Будем подставлять приставки. Подумай: после каких приставок перед корнем надо писать ъ?

Приставка на- оканчивается на гласный звук, значит, ъ писать не надо.

на + ехал = наехал

Приставка об- - оканчивается на согласный звук. Корень начинается на букву е, пишем ъ.

об + ехал = объехал

Приставка под- - оканчивается на согласный звук. Корень начинается на букву е, пишем ъ.

под + ехал = подъехал

Большую роль в проведении самостоятельной работы над ошибками играет подготовка дидактического материала. Он представляет собой серию карточек с текстами, предназначенными для тренировки правописания. При составлении этого материала надо стремиться отбирать тексты, насыщенные нужными орфограммами.

Во 2 -м классе для того что бы учащиеся видели орфограмму и умели применять знания на практике рекомендуется использовать карточки с грамматическими заданиями. В каждой карточке представлены три задания по основным вопросам программы по русскому языку для 2 -го класса. Это разбор слова по составу, правописание орфограмм в корне слова, разбор предложений, определение части речи.

Серия карточек №1 включает в себя такие задания:

Разобрать слова по составу; объяснить правописание орфограмм в корне слова;

разобрать предложение.

На их выполнение отводиться от 20 до 25 минут. Потом учащимся предлагается вторая серия карточек, где от них требуется большая самостоятельность. Серия №2 включает такие задания:

выписать слова к данным схемам; выписать слова с заданной орфограммой;

разобрать предложение.

Серия карточек №3 предлагает задания, которые предусматривают:

подбор слов к заданным схемам; подбор слов с заданными орфограммами;

составление предложений по вопросам.

Карточки выглядят следующим образом:

|  |  |
| --- | --- |
| Карточка №1. С-1  Разбери слова по составу.  Книжка нагрузка побег  Вставь пропущенные буквы.  Объясни написание орфограмм.  п\_щат бли\_кий  к\_вер кни\_ка  сн\_гири холо\_  с\_довник заря\_ка  3. Разбери предложение, подчеркни подлежащие и сказуемое. Выпиши словосочетания.  Весело бегут говорливые ручейки | Карточка №1 С-2  1. Выпиши в три столбика слова к данным схемам: ∩; ∩; ¬∩.  Ветер, гора, полет, земля, холод, переход, море, дождь, подъезд.  2. выпиши в три столбика слова  (с безударной гласной, с проверяемой согласной, с непроизносимой согласной):  Конец, овраг, участник, репка, ненастный, сидит, утащили, прелестный.  3. Подчеркни главные члены предложения, укажи части речи.  Развесила желтая осень золотые флажки. |

|  |
| --- |
| Карточка №1 С-3  1. Подбери и запиши по 2 слова к схемам:  ∩; ∩^; ¬∩.  2. Подбери и запиши по 3-4 слова в каждый столбик: слова с безударной гласной, проверяемой ударением; слова с согласной на конце, которую нужно проверить.  3. Составь предложения по вопросам. Подчеркни главные члены предложения.  (Какой?) (Кто?) (Как?) (Что делал?) |

Карточки для слабых учащихся могут содержать подсказку в виде алгоритма, опорной схемы, образца рассуждения. В карточках для средних учащихся подсказка убирается. Сильным ученикам предлагаются карточки с творческими заданиями, предусматривающими большой объем самостоятельных мыслительных операций.

Для формирования орфографического навыка так же целесообразно использовать орфографические пятиминутки.

Орфографические пятиминутки как форма контроля на уроках русского языка занимают немного времени, дают учителю возможность получить быструю и достаточно полную информацию о степени овладения умениями. Задания пятиминуток могут быть разнообразными: определите в каких словах есть орфограмма, а в каких ее нет; в выделенных словах обозначьте орфограмму и ту часть слова, в которой она находится; вставьте пропущенные орфограммы и подберите проверочные слова. Например, учащиеся под диктовку записывают предложение: На полянке у тропинки пробиваются травинки. Можно провести соревнование или игру «Аукцион»: кто больше насобирает орфограмм?

Еще одним из способов обучению тестовым заданиям с элементами самоконтроля может стать лингвистическая задача.

Лингвистическая задача – особый тип упражнения по русскому языку, выполнение которого протекает в два (или более) действия в условиях самостоятельной познавательной деятельности, включающей:

1) анализ внутри предметных связей языка,

2) рассуждение – доказательство,

3) вывод,

4) поэтапный самоконтроль,

5) проверку решения.

Учебный процесс, построенный на включении лингвистических задач, предполагает некоторую последовательность взаимосвязанных этапов.

1. Обучение школьников решению лингвистических задач. На первом этапе такие задачи содержат ответ и полную операционную схему познавательного умения. В этой ситуации для ребенка важен не результат (задача имеет ответ), а процесс решения этой задачи. Учитель формирует общее правило (алгоритм) решения задач подобного типа на основе анализа, сопоставления, сравнения, обобщения, доказательства, вывода, самоконтроля.

Например. Сколько букв и звуков в слове ручьи? Докажите. Опирайтесь на разбор слова по составу. Почему в этом слове мягкий знак? Как он называется?

Карточка 1.

Поставьте слово ручьи (ручей) в родительном, дательном, творительном и предложном падежах единственного числа. Произведите сначала фонетический разбор, а затем разбор по составу.

ручьи - …

ручей - [руч' эй]: буква е, обозначающая [э], является беглой;

ручья - [руч'й'а]

ручью –

ручьем –

о ручье –

Если сомневаетесь, проверьте по карточке 2.

Карточка 2.

ручью -[руч'й'у] Окончание – это изменяемая часть слова;

[руч'й'ом] изменяется только [у],[ом],[э],[а],⁬.

[руч'й'э]

Произведите теперь фонетический разбор слова ручьи; помните, что Проверьте по карточке 3.

Карточка 3.

ручьи - [руч'й'и]

Докажите, почему в этом слове равное количество букв и звуков.

Проверьте по карточке 4.

Карточка 4.

Мягкий знак не обозначает мягкости предыдущего согласного ([ч'] – только мягкий согласный), является разделительным знаком.

Поэтому в этом слове равное количество букв и звуков. Мягкий разделительный знак сигнализирует о звуке [й'], который входит в корень слова [руч'эй] - [руч'й'и].

2. Затем детям предлагаются задачи с неполной схемой операционного умения.

Например. Придумайте план решения следующей задачи. Определите окончание:

синий лисий

синего лисьего

синему лисьему

Карточка 1.

Почему в формах слова лисий появляется мягкий знак? Как он называется? Одинакова ли роль буквы е в окончаниях синего и лисьего?

3. Предлагаются задачи без схемы операционного умения. Схему должны восстановить сами ученики.

Таким образом, учитель, формируя навык орфографического самоконтроля, должен всегда стремиться к тому, чтобы учащиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать эту учебную задачу рациональным способом, контролировать себя. Как показывает практика, учебный материал по орфографии усваивается лучше, прочнее детьми тогда, когда он подается не в «сухой» форме правила из учебника, а посредством занимательности, наглядности. Такие приёмы имеют успех и достигают своей цели – сознательного усвоения даже самых трудных правил и понятий.

# 2.4 Анализ учебно - методического комплекса по русскому языку (автор С.В. Иванов) образовательной системы «Начальная школа XXI века» с позиции исследуемой проблемы

Начальная школа призвана обеспечить этап становления личности младшего школьника, выявление и целостное развитие способностей, формирование у школьников умений и желаний учиться. Именно в начальной школе учащиеся приобретают необходимые навыки учебной деятельности, обучаются чтению, письму, счету, овладевают элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни [63, с. 26].

Успешное обучение в начальной школе невозможно без сформированности у младших школьников учебных умений. Их формирование должно осуществляться на каждом уроке.[47, с.20]

По программе «Начальная школа XXI века» Н.Ф. Виноградовой решаются такие учебные задачи:

Умение принимать и решать учебные задачи. Задачи практическая, неучебная («что делать») и учебная («как делать») и их различия. Учебные задачи с соответствующими учебными операциями. Способы решения конкретных учебных задач. Планирование действий по их решению. Последовательность учебных операций (знание соответствующих алгоритмов действий). Постепенный переход к полному самостоятельному решению учебной задачи. Выбор решения из нескольких предложенных и его обоснование. Учебные задачи не имеющие однозначного решения.

Умения анализировать, сравнивать, классифицировать. Сравнение различных предметов (объектов): выделение из множества одного или нескольких объектов, обладающих определенным свойством; выявление сходства и различия предметов.

Выявление особенностей (качеств, признаков) объектов изучения. Объединение объектов в группы по существенному признаку; высказывание доказательств проведенной классификации.

Контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. Постепенный переход от итогового самоконтроля («что сделано») к пооперационному («как выполнена каждая операция, входящая в состав учебного действия»).

Контроль и оценка действий по решению учебной задачи в соответствии с намеченным планом.

Оценка правильности выполнения чужой и собственной работы: сравнение с эталоном самостоятельное нахождение ошибок, определение их причин. Развернутые действия контроля и самоконтроля за правильностью каждой операции, оценка выполнения каждой операции. Выделение этапов собственной работы и их последовательностей, оценивание меры освоения этих этапов.

Осознание уровня владения тем или иным способом действия («я не могу это сделать, потому что я не знаю или не умею…»), ориентировка на поиск необходимого (нового) способа действия.

Программа курса «Русский язык» С.Ф. Иванов реализует основные положения концепции лингвистического образования младших школьников.

Целями обучения русскому языку являются:

Ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке;

Формирование умений и навыков грамотного, безошибочного письма;

Развитие устной и письменной речи учащихся, развитие языковой эрудиции школьника его интереса к языку и речевому творчеству.

Овладение лингвистическими знаниями предполагает особый вид деятельности – рефлексии над языком.

Знакомя учащихся с основными положениями лингвистики, авторы программы тем самым формируют у них научный подход к языку как к системе знаков. Основная задача организации учебной деятельности для реализации этой цели – нахождение, вычленение и характеристика языковой единицы изучаемого уровня (звук, морфема, слово, предложение). При этом основным требованием остается следование лингвистической науке, поэтому в рамках предлагаемой программы осуществлен переход от концентрического к линейному принципу изучения языка. Такой подход обеспечивает не только сохранение логики науки, но и поступательное развитие языкового мышления ученика.

Знакомство учеников с основами лингвистических знаний, формирование у них навыков правильного, безошибочного письма и развитие речи только на первый взгляд имеют общее – язык. В действительности же каждая из поставленных целей имеет для реализации свой объект и требует своих видов деятельности. Овладение лингвистическими знаниями предполагает особый вид деятельности – рефлексии над языком.

Для реализации второй цели необходимо учитывать следующие:

- грамотное, безошибочное письмо возможно только при осознанном подходе со стороны учащихся к правилам русской орфографии и пунктуации. Одним из ведущих принципов русской орфографии является морфолого-фонематический, который основан на одинаковом написании (независимо от произношения) морфем. В связи с этим выбор правильного написания обусловлен как знанием того, что такое морфема, так и обязательным владением самим орфографическим правилом.

- навык грамотного письма может быть сформирован только при организации системы упражнений (регулярном тренинге). Причем такой тренинг должен включать разнообразные виды упражнений, среди которых, кроме традиционных, обязательно должны присутствовать (уже на ранних этапах) корректирование неправильных текстов, самоконтроль и взаимоконтроль и списывание, ведь именно при списывании правильного текста происходит запоминание облика слова, которое во многом и определяет в дальнейшем способность ученика писать без ошибок.

- разнообразные виды деятельности при обучении грамотному письму должны опираться не только на контроль со стороны учителя, но и на самоконтроль ученика.

Работа по развитию речи учащихся строится с учетом того, что речь – это реализация языка в конкретной речевой ситуации. Значит, научить правильной речи – это научить правильному выбору языковых средств исходя из условий речевой ситуации. Поэтому программой предусмотрена работа учащихся с текстом, его жанрово-ситуативными особенностями, учитываются упражнения для самостоятельного моделирования и корректировки различных текстов.

Следует иметь в виду, что наше представление о «человеке пишущем» (взрослом) нельзя формально перенести на учащегося начальной школы, так как у него еще не сформировано умение комплексно анализировать учебную задачу по русскому языку (речь идет об одновременном анализе текста, орфограммы, пунктограммы, выделении и анализе языковой единицы того или иного уровня и т.п.) так как каждая из поставленных задач требует определенного вида деятельности, большинство из которых, хотя и имеют общий объект (язык), не имеют точек пересечения.

В связи с этим в учебнике «Русский язык» 2 кл. автор – составитель С.В. Иванов выделяются три блока, каждый из которых соответствует целям обучения русскому языку:

1) «Как устроен наш язык» (основы лингвистических знаний);

2)»Правописание» (формирование навыков грамотного, безошибочного письма);

3) «Развитие речи».

При этом в рамках уроков одного блока реализуется только одна цель, так как смещение упражнений по выделению и характеристике языковых единиц, орфографических заданий и речевых упражнений не позволяет ученику сосредоточиться на выполнении и отборке определенного учебного действия. Однако на скрытом уровне работа по формированию навыков грамотного письма выполняется и на уроках блоков «Как устроен наш язык» и «Правописание», только не в виде орфографических и пунктуационных заданий, а в виде списывания текстов.

Списывание, не меньше, чем разнообразные виды орфографической работы, способно служить формированию навыков безошибочного письма. Именно по этому большое количество упражнений блоков «Как устроен наш язык» и «Развитие речи» имеют задания: «Спиши». В упражнениях блока «Как устроен наш язык» в разделе «Фонетика» отрабатываются приемы списывания (упр. 5 (урок 4), упр. 4 (урок 6) и др.), а упр. 6 урока 10 и в упр. 3 урока 15 дан полный алгоритм списывания.

Работай так.

Прочитай предложение, пойми и запомни его.

Повтори предложение, проверь, запомнил ли ты его.

Прочитай в слух предложение так, как оно написано.

Прочитай предложение так, как будешь его писать.

Пиши, диктуй себе орфографически.

Проверь себя! Читай написанное и сверяй с печатным текстом.

Уроки каждого блока перемежают друг друга и объединяются тематикой изучаемой языковой единицы: например, в блоке «Как устроен наш язык» изучается корень слова как единица языка. Урок 27 называется «Корень слова». В нем идет знакомство учеников с обязательной частью слова, в которой содержится элемент его значения. В упражнении 1 ученикам предлагается прочитать подписи к картинкам: дом, домик, домище – и ответить на вопросы: «Одинаковое ли значение у этих слов? Что их объединяет? Можно ли сказать, что дом, домик, домище – это три формы одного и того же слова?»

Таким образом, проводится наблюдение над языковой единицей, показали ученикам над чем им работать и как, с каких точек зрения можно смотреть на интересующий нас языковой объект: нужно сравнить с другими словами, нужно выяснить, какое у них значение, нужно изменить слово, чтобы выяснить в правильном ли направлении мы движемся. Далее вводиться понятие, что такое корень. Затем выполняются упражнение 3. Прочитай. Найди слова с одинаковым корнем. Выпиши их и обозначь корень. Какие из слов одинаковые, а какие – формы одного и того же слова? Упражнение 4. Запиши пары слов в таком порядке: а) однокоренные слова; б) формы одного и того же слова.

Еловый – ельник, дождик – дождиком, трава – травушка, желтый - желтому, поле – полевой…

В блоке «Правописание» изучаются и отрабатываются орфографические правила правописания гласных и согласных в корне и т. п.

Урок 28 «Учимся писать безударные гласные в корне слова». В начале идет наблюдение, как обозначаются буквами гласные звуки в корне слова.

[л'эс] – лес [л'исной'] – лесной

[сосны] – сосны [сасна] – сосна

[р'эк'и] – реки [р'ика] – река

Буква, обозначающая безударный гласный звук – «опасное место». Такое «опасное место» называется орфограммой. Орфограмма требует применения орфографического правила. На уроках «Правописания» ты познакомишься с орфограммами, изучишь орфографические правила и станешь писать грамотно, без ошибок.

Далее вводится правило безударные гласные в корне слова и выполняется упражнение 1. Спиши слова.

Дом, домашний, домик; трава, травка, травушка.

Выдели корень в словах и поставь ударение. Сравни буквы, обозначающие ударный и безударный гласный в одном и том же корне. Подчеркни проверочные слова. Упражнение 3. Запиши пары слов в два столбика, первым записывай проверочное слово.

а о

Образец: сад - сады море – моря

с.. ды, в..да, стр..на, с..сна, др..ва, тр..ва, п..ля, д..ма, г..ра.

В блоке «Правописание» тема «Учимся писать безударные гласные в корне слова» рассматривается на уроках 28 – 31.

Таким образом, именно в таком подходе к отработке орфографического правила заложен успех работы по формированию навыков грамотного письма: тренинг, основанный на сознательном применении правила, - это в первую очередь регулярное подтверждение учеником собственной правоты в совершении действий, связанный с выбором правильного написания.

Обучение строится на основе строго продуманной последовательности овладения определенными учебными действиями, состоящими в свою очередь из ряда операций: дети под руководством учителя последовательно овладевают каждой операцией и порядком их следования друг за другом.

Учитель постепенно переводит детей к самостоятельному выполнению каждой операции, показывая им лишь последовательность действий. Но темп овладения этими учебными операциями и всем учебным действием в целом у учеников различен. Одни усваивают все сразу после первого же объяснения и показа учителя, другие справляются с этим значительно медленнее. Учитель может при помощи тестовых заданий легко проверить каждого ученика в любой момент обучения и точно определить, что именно нуждается в дополнительной отработке. Для устранения этих проблем специально вводятся алгоритмы действия. Но для детей, испытывающих трудности в обучении, опыт работы с алгоритмами должен быть более длительным, им необходимо дольше задержаться на этапе развернутого алгоритма. Именно поэтому в тетрадь «Учусь писать без ошибок» внесены дополнительные задания на отработку алгоритма применения правил, вводятся дополнительные схемы и модели, цель которых – помочь детям запомнить последовательность операций.

Итак, в тетради «Учусь писать без ошибок» представлены задания на совершенствование учебной деятельности, на пропедевтику трудностей усвоения наиболее сложных разделов курса, на общее развитие детей. Основное внимание уделено тому материалу, который входит в раздел обязательных требований Программы, так как он в первую очередь важен для детей, испытывающих трудности в обучении. Задания, содержание которых выходит за рамки обязательных требований Программы, предназначены в основном для сильных учащихся и даны только в учебнике.

Таким образом, главная функция учебника - это руководство всеми видами познавательной деятельности учащихся, развитие наблюдательности, мышления, практических действий, что отвечает основной цели развивающего обучения. При этом значительная роль отведена проблемному методу изложения знаний, проблемным заданиям. Знания не даются в готовом виде. Мысль ученика направлена на поиск, «добывание» знаний путем систематических наблюдений за языковыми фактами, их сравнения и обобщения полученных выводов.

Для методического аппарата учебников характерны: проблемность, вариантность, индивидуализация учебных заданий; показ коллизий в изучаемом материале; наличие репродуктивных и творческих заданий; соединение в учебном материале рационального и эмоционального; предоставление учащимся максимума инициативы и самостоятельности в «добывании» знаний; направленность на самостоятельное установление связей между фактами и явлениями языка; применение учебных заданий разной степени сложности с организацией дозированной помощи для оптимального продвижения детей с различными потенциальными возможностями в учении и развитии. Задания учебника во многом рассчитаны на самостоятельное выполнение. Важно, чтобы каждый ученик обдумывал задание, пытался его выполнить, осознавал процесс выполнения и причины своих затруднений, ошибок. При выполнении заданий повышенной трудности учащимся предлагаются варианты помощи, что связано с реализацией одного из свойств методической системы развивающего обучения - свойства вариантности, учитывающего прежде всего индивидуальные особенности школьников.

самоконтроль школьник тестовый орфографический

# Глава 3. Опытно-экспериментальная работа по формированию навыков орфографического самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка

Опытно-экспериментальная работа по проверке теоретически выделенных методов и приёмов, направленных на формирование навыков орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка проводилась во 2 «А» классе и во 2 «Б» классе СОШ аал. Сапогов. В эксперименте участвовало 30 человек - по 15 учащихся в каждом классе. Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий этап, формирующий этап, контрольный этап; проводилась в период с 24 ноября 2008 по май 2009 года. В качестве контрольного был выбран 2 «А» класс. В качестве экспериментального — 2 «Б» класс. Оба класса занимались по образовательной системе «Начальная школа XXI века».

# 3.1 Методика констатирующего этапа эксперимента и анализ его результатов

Констатирующий этап эксперимента проводился в период с 24 ноября по 28 декабря 2008 года.

С целью проверки гипотезы, выдвинутой в нашей работе: решение тестовых заданий на уроках русского языка будет способствовать формированию орфографического самоконтроля у младших школьников, если учителя начальных классов:

— диагностируют уровень орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка;

— применяют методы, приемы способствующие формированию навыков орфографического самоконтроля у младших школьников;

— используют различные тестовые задания;

Была проведена следующая экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов:

Констатирующий этап.

Формирующий этап.

Контрольный этап.

Констатирующий этап включал:

- анкетирование учителей начальных классов, с целью выяснения их компетентности в вопросах формирования орфографического самоконтроля младших школьников;

- проведение теста, с целью выявления первоначального уровня сформированности орфографической грамотности у детей экспериментальной и контрольной группы.

Для получения исходных данных было организованно анкетирование учителей, в котором принимали участие учителя начальных классов , 7 человек. В ходе анкетирования выяснилось:

- как учителя относятся к проблеме формирования орфографического самоконтроля в начальной школе и как оценивают уровень ее сформированности у своих учащихся;

- диагностируют ли уровень орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка;

- какие методы и приемы работы над формированием орфографического самоконтроля используют;

- используют ли различные тестовые задания для формирования навыка орфографического самоконтроля. (Приложение Г )

Результаты анкетирования позволяют сделать следующие выводы:

- все опрошенные учителя считают, что проблема формирования орфографического самоконтроля очень актуальна в наше время, но большинство из них, 75% учителей, оценивают уровень орфографического самоконтроля у своих учеников не достаточно сформированным. Наиболее значимыми причинами низкой сформированности орфографического самоконтроля учителя считают: не знание правил, неумение видеть орфограмму в слове, слабую сформированность навыков самопроверки, невнимательность учеников.

Работая над формированием орфографического самоконтроля, только 24% учителей применяют упражнение – подчеркивание орфограмм в тексте (оно должно быть самостоятельным). Упражнения и дидактические игры для формирования орфографического самоконтроля используют – 19% учителей, предупредительный диктант – 10%, письмо с комментарием – 7%.

Анализ результатов, полученных в ходе анкетирования, показал, что все опрошенные учителя знают все существующие в педагогике методы диагностирования орфографической самоконтроля. Из них наиболее эффективным методом считают:

- орфографические задачи - 33% опрошенных учителей;

- работа над ошибками -29%

- карточки с орфографическими заданиями - 20%;

- тестирование с элементами самоконтроля - 18%;

Решение орфографических задач обеспечивает наивысшую осознанность в работе по орфографии по сравнению с другими способами ее усвоения. Как и всякая задача, орфографическая задача содержит данные условия, решения и вопросы (то, что нужно знать). Решение орфографических задач – это один из эффективных путей обучения орфографии, который вводится в орфографию и приносит реальные результаты.

Что касается причин, по которым редко используется такой метод самоконтроля как тестирование с элементами самоконтроля, то их можно сгруппировать следующим образом:

- организация самоконтроля учащихся используется редко, т.к. организация поиска и учета самим учеником своих ошибок требует много времени, которого и так не хватает в учебном процессе, поэтому приходиться ограничиваться простой работай над ошибками;

- тестирование многие учителя считают эффективным способом диагностирования орфографической грамотности. Многие учителя используют тесты, лишь для проведения итогового контроля.

Таким образом, анализ результатов анкетирования показал, что проблему формирования орфографического самоконтроля учителя считают актуальной: используют различные приемы и методы ее повышения в своей работе. Орфографическому самоконтролю, как одному из направлений в работе над орфографической грамотностью, по данным анкетирования, уделяется недостаточно внимания. В педагогической практике учителя чаще применяют традиционные методы формирования орфографического самоконтроля, хотя не все считают их достаточно эффективными. Основной причиной этого являются проверенность, надежность, и доступность материала, необходимого для проверки. А недостаток времени в учебном процессе обуславливают слабое использование наиболее эффективных методов для формирования орфографического самоконтроля.

Вторым направление нашей экспериментальной работы на констатирующем этапе было проведение теста, направленного на определение уровня сформированности орфографической грамотности учащихся контрольного и экспериментального классов на начало опытно – экспериментальной работы.

Для того чтобы узнать, как ученики усвоили правила, знают ли они те или иные орфограммы был проведен предварительный тест.

1. Зачеркни неверную букву. (Цель: проверить умение правописания звонких и глухих согласных).

2. Если в слове Ь знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке слева знак «+»; если мягкий знак разделительный, то знак « − ». (Цель: проверить умение правильно писать слова с Ь знаком и разделительным Ь)

3. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы. (Цель: проверить умение правописания жи – ши, ча – ща, чу – щу).

4. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово. (Цель: проверить умение правописания слов с безударной гласной и умение подбирать проверочное слово).

5. Если слово пишется с заглавной буквы, поставьте знак «+». (Цель: проверить знание, какие слова пишутся с заглавной буквы).

6. Рядом с предлогом поставьте знак «+». (Цель: проверить написание слов с предлогом).

7. Впиши по порядку в пустые клетки, пропущенные в словах буквы. (Цель проверить умение писать словарные слова). (Приложение Д )

Эти задания оцениваются по трех бальной шкале.

3 балла – правильно выполнено задание;

2 балла – допущена одна ошибка;

1 балл – допущено две ошибки»

0 баллов – не приступил к выполнению задания, задание не выполнено, три ошибки.

На основе анализа результатов работ детей, было выявлено три уровня орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню сформированности орфографической грамотности, относятся дети, которые не допустили ни одной ошибки, допустили одну ошибку. Средний уровень предусматривает наличие не более трех ошибок в тексте, низкий уровень предусматривает наличие 5 и более ошибок.

После проведения теста в контрольном и экспериментальном классах нами были получены следующие результаты:

В экспериментальном классе (2 «А») высокий уровень у 3 человек (20%), средний уровень у 7 человек (53%) и низкий уровень у 5 человек (27%). Оценивая уровни орфографической грамотности экспериментального класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем является средний, представленный более чем половиной класса – 53%, на втором месте низкий зафиксированный у 27%, на последнем уровне высокий, отмеченный у 20%.

В контрольном классе (2 «Б») высокий уровень у 4 человек (24%), средний уровень у 8 человек (56%) и низкий уровень у 3 человек (20%). Оценивая показатели орфографической грамотности контрольного класса, можно сделать вывод о том, что преобладающим уровнем орфографической грамотности, является средний уровень, представленный (56%). На втором месте – высокий уровень 24%, низкий уровень отмечен у 20%.(Приложение Е)

Обобщенные данные по результатам проведенного теста, направленного на выявление уровня сформированности орфографической грамотности младших школьников представлены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1 − Результаты уровни сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало опытно – экспериментальной работы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни сформированности орфографической грамотности | Контрольный класс | | Экспериментальный класс | |
| Количество учащихся | % | Количество учащихся | % |
| Высокий | 4 | 24 | 3 | 20 |
| Средний | 8 | 56 | 7 | 53 |
| Низкий | 3 | 20 | 5 | 27 |



Рисунок 1 − Результаты уровня сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало опытно – экспериментальной работы

Исследование уровня орфографической грамотности показало, что уровень орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса примерно одинаков и не очень высок.

Делая качественный анализ написания теста учениками экспериментального и контрольного классов, можно отметить, что наибольшее количество ошибок было допущено учениками при написании безударных гласных в корне слова (лесок, земля, вода, трава, грачи), при написании звонких и глухих согласного в слове (мышка, плитка, ножка, загадка, сказка). Также были допущены ошибки в определении слов с Ь знаком обозначающим мягкость и Ь знак разделительный (ель, деревья, вьюга, осень, листья). Многие ученики затруднялись в написании словарных слов (береза, завод, машина, воробей, одежда). Есть учащиеся которые допустили ошибку в написании слов с жи – ши, ча – ща, чу – щу (чижи, вершина, чужой, чайник, щуриться, щавель).

Таким образом, на основе полученных результатов мы делаем вывод, что возможной причиной этого может быть не знание правил, а также не сформированный навык орфографического самоконтроля. Для повышения уровня орфографической грамотности нами было проведено экспериментальное обучение на основе включения в уроки различных тестовых заданий и упражнений с элементами самоконтроля и коррекционной работы основанной на них. Описание этой части работы представлено в следующем параграфе.

# 3.2 Методика проведения формирующего этапа эксперимента

Формирующий этап эксперимента проводился в период с 15 января по 20 апреля.

На формирующем этапе была поставлена задача: «С чего следует начать работу по формированию орфографической зоркости, так необходимой для достижения грамотного письма?»

Прежде всего, необходимо научить детей слышать звуки, определять их

количество в слогах, а затем в словах, различать гласные и согласные, ударные и безударные; надо научить видеть и узнавать орфограммы в слове: приучить к самоконтролю.

В связи с этим был разработан комплекс заданий, направленных на развитие навыка орфографического самоконтроля. Тестовые задания с элементами самоконтроля проводились на разных этапах урока: на этапе проверки домашней работы, на этапе закрепления материала.

Тестовые задания отбирались нами с учетом следующих условий:

- соответствие программным требованиям формирования орфографической грамотности у учащихся;

- учет возрастных особенностей детей;

- соблюдение требований при подборе тестовых заданий с элементами самоконтроля.

Программой образовательной системы «Начальная школа XXI века» (автор С.В. Иванов) по русскому языку во втором классе предусматривается изучение таких орфографических тем:

Правописание проверяемых согласных в корне слова.

Безударные гласные в корне слова.

Непроизносимые согласные в корне слова.

Разделительный Ь и Ъ знак.

Исходя из этих тем, к концу второго класса учащиеся должны знать правила правописания слов с изученными орфограммами.

Должны уметь применять правила правописания:[47, с.29]

- гласных после шипящих (жи-ши, ча-ща, чу-щу)

-заглавной буквы в изученных словах;

-безударных проверяемых гласных в корнях;

- звонких и глухих согласных в корне;

- словарных слов, определенных программой;

- правильно писать слова с Ь знаком и разделительным Ъ знаком;

В соответствии с этим в уроки русского языка включались задания и упражнения, направленные на формирование орфографического самоконтроля.

Одним из приемов, способствующих стремлению учащихся к самоконтролю мы выбрали прием поиска орфограмм в «чистом» тексте. Карточка состоит из текста, в котором следует выделить слова с заданной орфограммой и ключа. Карточка-ключ - это карточка без текста. Но с вырезанными окошками на местах, соответствующих словам с орфограммами. Они-то и обнаруживаются при наложении ключа на текст.

Предлагаемые карточки позволяют:

- развивать орфографическую зоркость в процессе поиска слов с орфограммами;

- самостоятельно проверить результат работы;

- видеть пробелы своих знаний здесь и сейчас и корректировать свои действия;

- если же ребенок не может найти заданные орфограммы, у него есть возможность “подглядеть” их. На короткое время приложив проверочный лист, а затем выполнять работу вновь. Такая функция карточки-самоучителя особенно пригодится для медленно движущихся детей. Для детей, болезненно реагирующих на указывание им их ошибки.

Специально ставилась задача отбора текстов для карточек. Принципы подбора следующие:

- Мнемонический характер текста. Это значит, что материал не только впрямую, но и на подсознательном уровне способствовал усвоению орфограмм. Он может быть насыщен родственными словами, может быть словами-антонимами или словами из одного семантического поля (например, для правописания гласного в названиях птиц "воробьи, вороны, сороки, соловьи", текст о том, как эти птицы покупали очки и теперь они "в очках" - О-О).

- Тексты должны быть привлекательны по содержанию. Это могут быть тексты юмористического плана, "истории" о правописании, тематика, интересная детям данного возраста (о животных, космосе и др.).

Такое разнообразие в выборе карточек с заданиями необходимо для создания условия включения в работу как можно большего числа детей с самыми разными способами реагирования на учебный материал. (Приложение Ж)

Саморедактирование – это способ самоконтроля, который позволяет предупреждать ошибки с целью перевода устной речи в письменную. Перед нами стояла важная задача: развить у учащихся умение контролировать, прежде всего, самого себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки, пути их устранения, определять границу своего «знания – незнания».

Для контроля над правописанием, поиска ошибкоопасных мест, совместно с учащимися был разработан алгоритм нахождения и квалификации орфографических ошибок.(Приложение З)

Прием какографии, т.е. неверного написания [31]. Сущность использования данного приёма заключалась в следующем: учащимся давались упражнения (на уровне слова, предложения, текста), в которых заведомо были допущены ошибки. Перед тем, как данный приём начали применять на уроках русского языка, учитель вместе с учащимися разграничил понятия «описка» и детям объяснили, что допущенные в книгах, журналах, газетах пропуски, замены и перестановки букв называются опечатками, их исправляют корректоры. По аналогии (печатать - опечатка, писать - описка) ребята сами вывели понятие «описка» - это ошибки, сделанные в тетради из-за невнимательности. В свою очередь ошибки возникают из-за того, что ученик не знает правило или вовремя не проверил орфограмму. Таким образом, учащимся стало понятно, что проверка должна состоять из двух шагов. Первый шаг - контроль написанного с точки зрения наличия описок, второй - с точки зрения наличия ошибок.

Используя приём какографии, мы учитывали следующие требования:

• упражнения исключали малознакомую детям лексику;

• упражнения не должны быть большого объёма;

• не следует предлагать много заданий подобного рода [40, С.84].

Кроме того, мы соблюдали методическую постепенность, которая заключалась в том, что вначале предлагались ошибки на одно правило, а затем на несколько правил. Также первоначально предлагались слова, затем предложения и, наконец, тексты.

Задания какографического характера приведены в Приложении И.

Задания с выборочным ответом – новый для учащихся вид работы, который тоже поможет им практически усвоить правописание безударных гласных в корне. Смысл его применительно к указанной орфограмме в следующем. Учащимся предлагается несколько слов (например, с пропущенными буквами в корне). Следует указать, какие буквы надо вставлять, чтобы слово было написано правильно; выделить корень; проверить выделенную безударную гласную в корне и т.д. К заданиям предлагаются 3-4 ответа, из которых правильным является только один. Требуется: вставить пропущенные буквы сначала мысленно ( в уме); объяснить, почему в данном слове надо вставить ту, а не иную букву; выбрать правильный ответ и обосновать свой выбор (отсюда и его название – «выборочный ответ»). (Приложение К)

В своей работе для формирования орфографического самоконтроля мы использовали перфокарты. Работа с перфокартами развивает орфографическую зоркость, воспитывает внимание, развивает наблюдательность, умение анализировать, самостоятельно разбираться в поставленных целях. И, главное, дает возможность осуществлять на уроке обратную связь, т.к. позволяет учащимся увидеть результаты своего труда не через несколько дней после его проведения как это чаще всего бывает на практике, а на данном же уроке.[9, с.50] (Приложение Л)

Учитывая возраст учеников, можно с уверенностью говорить о том, что метод познавательной игры будет являться мотивационным средством. Исходя из этих соображений, мы для достижения поставленной цели использовали игровые задания.

Игры составлялись с учетом направленности на выполнение действия самоконтроля. Время для игр отводилось не на определенном этапе урока, а в зависимости от поведения детей. Т.е мы проводили подобные игры видя, что у учащихся упадок сил или отсутствие интереса. (Приложение М).

В качестве дидактического материала можно использовать загадки, пословицы, поговорки. Вызывает интерес как сам процесс отгадывания загадок, так и результат этого сообразного интеллектуального состязания. Загадки расширяют кругозор детей, знакомят их с окружающим миром, явлениями природы, через межпредметные связи развивают и обогащают речь.[54 с.44] Также они «имеют неоценимое значение в формировании интеллектуальных компонентов способности к творчеству: логического мышления (способность к анализу, синтезу, сравнению, сопоставлению), элементов эвристического мышления (способность выдвигать гипотезы, ассоциативность, гибкость, критичность мышления)» [ 60, с.44] Загадка по словам К.Д.Ушинского, «доставляет уму ребенка полезное упражнение». По мнению современных педагогов, «процесс отгадывания является своеобразной гимнастикой, мобилизующей и тренирующей умственные силы ребенка. Отгадывание загадок оттачивает и дисциплинирует ум, приучая детей к четкой логике, к рассуждению и доказательству»[26 с.23]

Отгадывание загадок можно рассматривать как процесс творческий, а саму загадку - как творческую задачу. Загадки используются те, в отгадках которых есть нужная нам орфограмм.

На уроках предлагались разнообразные задания: списать загадки с доски (под безударной гласной красный огонек); вставить пропущенную букву; подобрать родственное слово; подчеркнуть в тексте проверяемую безударную гласную; выписать слова с проверяемой безударной гласной, обозначить в них орфограмму, т.е. подчеркнуть гласную одной чертой, поставить знак ударения, рядом написать проверочное слово, поставить в нем знак ударения, подчеркнуть ударную гласную двумя чертами, и в том, и в другом слове выделить корень. Такие задания отрабатывают умения видеть орфограмму, решать орфографическую задачу. (Приложение н )

Следующее умение, которым должен обладать ребенок для формирования самоконтроля – это умение составлять план действий, т.е алгоритм решения для поставленного задания. Умение пользоваться алгоритмами - памятками. Они помогают учащимся развить навык самопроверки, например:

Проверь!

1. Не пропустил ли ты букву?

2. Правильно ли ты написал безударные гласные, парные согласные, непроверяемые согласные?

3. Не уверен - спроси у учителя!

Памятка, которая помогает детям правильно написать слова в предложении:

1. С какой буквы пишу слово?

2. Есть ли в слове приставка? Как приставки пишутся со словами?

3. Есть ли в слове другие орфограммы? Какие? Назови.

Одним из методов, способствующих стремлению учащихся к самопроверке, мы выбрали метод взаимопроверки. Проверяя работу своего соседа по парте или другого одноклассника, ребёнок чувствует определённую ответственность, выполняя проверку с большим вниманием. Учащиеся всегда стремятся быть похожими на взрослых (страсть к взрослению по Ш.А. Амонашвили), быть субъектами учебной деятельности, поэтому взаимопроверка мотивирует ребёнка на контроль высокого уровня. А при формировании действия самоконтроля «необходимо идти от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями».

На уроках русского языка учащимся часто даётся время на самостоятельное выполнение задания. После этого, мы предлагали ребятам поменяться тетрадями с соседом по парте (или другим из одноклассников) и проверить работу товарища. Вначале, перед взаимопроверкой, учитель психологически настраивала ребят на качественную проверку, затем, когда использование данного метода стало регулярным, настрой не производился.

Важным моментом являлось то, что работы друг друга ученики проверяли ручкой зелёного цвета. После взаимопроверки тетради проверяла учитель, используя традиционно красный цвет. Получив тетради после контроля учителя, проверяющий смотрел, совпадают ли результаты его проверки с результатами проверки учителя. Несовпадение наводило на мысль, что в следующий раз стоит быть более внимательным.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента для формирования навыков орфографического самоконтроля мы использовали следующие методы и приемы: метод взаимоконтроля, метод познавательной игры, прием какографии, прием поиска орфограмм в «чистом» тексте, прием использования алгоритмов- памяток, саморедактирование, карточки с выборочным ответом, перфокарты. Каким образом проведение описанной методики отразилось на уровне сформированности у младших школьников орфографического самоконтроля, показали результаты контрольного этапа эксперимента.

# 

# 3.3 Методика контрольного этапа эксперимента и анализ полученных результатов

Цель данного этапа: определить эффективность формирующего этапа опытно — экспериментальной работы.

На этом этапе опытно — экспериментальной работы решались следующие задачи:

1. Выявить уровень сформированности орфографического самоконтроля учащихся контрольного и экспериментального классов на конец опытно — экспериментальной работы.

2. Сравнить уровни орфографического самоконтроля контрольного и экспериментального классов на разных этапах опытно — экспериментальной работы.

З. Сделать вывод об эффективности использования тестовых заданий на уроках русского языка для формирования орфографического самоконтроля.

Для решения этих задач был предложен тест, соответствующий требованиям к проведению контроля по русскому языку с детьми данного возраста.

Тест проводился в контрольном и экспериментальном классах, с тем же количеством детей, что и на формирующем этапе.

Проанализировав работы детей, было выделено три уровня сформированности орфографической грамотности: высокий, средний и низкий.

К высокому уровню сформированности орфографической грамотности, относятся дети, которые не допустили ни одной ошибки, допустили одну ошибку. Средний уровень предусматривает наличие более четырех ошибок, низкий уровень предусматривает наличие 5 и более ошибок.

Тест включает следующие изученные орфограммы:

1. Зачеркни неверную букву. (Цель: проверить умение правописания звонких и глухих согласных).

2. Если в слове Ь знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке слева знак «+»; если мягкий знак разделительный, то знак « − ». (Цель: проверить умение правильно писать слова с Ь знаком и разделительным Ь)

3. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы. (Цель: проверить умение правописания жи – ши, ча – ща, чу – щу).

4. Впиши по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово. (Цель: проверить умение правописания слов с безударной гласной и умение подбирать проверочное слово).

5. Если слово пишется с заглавной буквы, поставьте знак «+». (Цель: проверить знание, какие слова пишутся с заглавной буквы).

6. Рядом с предлогом поставьте знак «+». (Цель: проверить написание слов с предлогом).

7. Впиши по порядку в пустые клетки, пропущенные в словах буквы. (Цель проверить умение писать словарные слова). (Приложение О).

На основании оценок за написание теста учениками экспериментального класса (2 «А»), зафиксированы следующие показатели: высокий уровень показали 6 человек (40 %); средний уровень у 8 человек (56 %); низкий уровень у 1 человека (4 %).

В контрольном классе нами получены следующие результаты: высокий уровень показали 4 ученика (24 %); средний уровень зафиксирован у 9 человек (58%) и низкий уровень у 2 человек (14 %). (Приложение П)

Таким образом, после повторного теста в конце опытно - экспериментальной работы показатели уровней сформированности орфографической грамотности в экспериментальном классе значительно повысился, а в контрольном повысился, но не значительно.

Изменения уровня сформированности орфографической грамотности, произошедшие в течение опытно — экспериментальной работы, в контрольном и экспериментальном классах, наглядно представлены в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2 − Результаты уровни сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало опытно – экспериментальной работы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни сформированности орфографической грамотности | Контрольный класс | | Экспериментальный класс | |
| Количество учащихся | % | Количество учащихся | % |
| Высокий | 4 | 24 | 6 | 40 |
| Средний | 9 | 58 | 8 | 56 |
| Низкий | 2 | 14 | 1 | 4 |



Рисунок 2 − Результаты уровни сформированности орфографической грамотности контрольного и экспериментального класса на начало опытно – экспериментальной работы

Из рисунка видно, что уровень орфографической грамотности экспериментального класса значительно повысился. Так процент учащихся имеющих высокий уровень орфографической грамотности повысился на 20 % и составил 40 %, учащихся со средним уровнем орфографической грамотности повысился на 3% и составил 56 %, снизился процент учащихся с низким уровнем орфографической грамотности и составил 4%.

Делая качественный анализ написания теста учениками экспериментального и контрольного классов, можно отметить, что наибольшее количество ошибок было допущено учениками при написании так же бездарных гласных в корне слова, при написании звонкого согласного на конце слова. Многие ученики затруднялись в написании непроизносимого согласного в корне слова. Но можно сказать, что количество ошибок при написании теста в экспериментальном классе значительно уменьшилось. В контрольном классе прежние ошибки сохранились, но количество их изменилось в меньшей степени по сравнению с экспериментальным классом.

Так процент учащихся в контрольном классе имеющих высокий уровень орфографической грамотности остался на прежнем уровне и составил 24%, процент учащихся со средним уровнем орфографической грамотности, повысился на 1% и составил 58%, процент учащихся с низким уровнем орфографической грамотности, снизился на 6% и составил 14%.

При сравнении результатов второго среза с первым, мы увидели, что в экспериментальном классе произошло заметное уменьшение орфографических ошибок, то есть уровень орфографической грамотности повысился, а в контрольном классе, где не проводилось специальной работы, он повысился не значительно.

Таким образом, проанализировав полученные результаты на начало и конец опытно — экспериментальной работы, можно сделать вывод, что после применения тестовых заданий с элементами самоконтроля в экспериментальном классе произошли значительные сдвиги, и уровень орфографической грамотности за год повысился, по сравнению с уровнем сформированности орфографической грамотности учащихся контрольного класса. Отсюда следует, что становление у младших школьников орфографической грамотности, формируемой на уроке русского языка, будет обеспечена, если учитель: применяет тестовые задания с элементами самоконтроля для повышения уровня орфографической грамотности.

Таким образом, на основании результатов опытно — экспериментальной работы, мы можем судить об ее эффективности. Было доказано, что применение тестовых задания с элементами самоконтроля способствует формированию орфографической грамотности младших школьников.

# Заключение

В основу нашего исследования был положен факт о необходимости повышения уровня орфографического самоконтроля учащихся начальных классов.

Орфографическая грамотность – это умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами.

Исследование проблемы показало особую сложность формирования у младших школьников орфографического самоконтроля. Эти сложности вызваны лингвистическими особенностями состава русских орфограмм; психологическими особенностями младшего школьного возраста сложным составом орфографического навыка и длительности его формирования; многообразием специальных упражнений по формированию, как составных его частей, так и в целом орфографического навыка.

В связи с тем, что в начальной школе учителя по разному работают над формированием грамотности учащихся, к концу обучения складывается разный уровень их подготовки. На практике часто встречаешься с тем, что у детей с низким уровнем развития грамотности интерес к русскому языку как к учебному предмету либо снижен, либо вовсе отсутствует; слабо развит фонематический слух. т.е. орфографическая зоркость, а также слабо развит навык орфографического самоконтроля, который является важным для формирования орфографической грамотности.

Орфографический самоконтроль — это намеренное перечитывание учеником написанного с целью нахождения возможных ошибок и их исправления.

В третьей главе мы выяснили уровень сформированности орфографического самоконтроля у учащихся экспериментального и контрольного класса. Были выявлены методы и приемы, способствующие формированию орфографического самоконтроля, которые восполняли упущенные параметры формирования данного действия в образовательной системе ««Начальная школа XXI века». Указанными методами и приемами были следующие: метод взаимопроверки, метод познавательной игры, прием какографии, прием поиска орфограмм в «чистом» тексте, прием использования алгоритмов- памяток.

С целью повышения качества орфографического самоконтроля учащихся была проведена экспериментальная работа по внедрению данных методов и приемов на уроках русского языка.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась педагогическим экспериментом. В классе, в котором проводилась специальная работа по формированию орфографического самоконтроля, были получены более качественные результаты, чем в контрольном классе. То есть анализ результатов исследования показал, что использованные нами методы и приемы обеспечивали широкие возможности по формированию орфографического самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка.

Теоретически и экспериментально было доказано, что специально разработанное и организованное, целенаправленное и систематическое педагогическое воздействие действительно способствует формированию у детей орфографического самоконтроля.

Таким образом, поставленная цель достигнута, задачи реализованы.

# Библиографический список

1. Архипова, Е.В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии./ Е.В. Архипова//Русский язык в школе. – 2003 - №2.- С. 3 – 9.
2. Алгазина, Н.Н. Система орфографических упражнений./Н.Н. Алгазина//Русский язык в школе. – 1988.- №2.- С.34-39.
3. Арет А.Я. очерки по теории самовоспитания. \ Фрунзе, 1961.- 1845с.
4. Бакурина Т.Н. Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне/Т.Н.Бакурина// Начальная школа. -2002- №2-С.56
5. Баранов, С.П. Принципы обучения. /С.П. Баранов. - М.: Просвещение, 1981. – 241с.
6. Баранов, М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков/ М.Т. Баранов// Русский язык в школе. – 12986 - №6.- с. 23 – 26.
7. Биба, А.Г. Формирование рефлексии в процессе обучения русскому языку А.Г. Биба//Начальная школа до и после.- 2005. - №4.- С.15-18.
8. Беседы с учителем 2 класс 4-х летней начальной школы /Под ред. Л.Е. Журова.- М.: Вентана – Граф, 2002. – 320с.
9. Богданова Г.А. Опрос на уроках русского языка; Кн. для учителя: Из опыта работы. 2-е изд., перераб. — : Просвещение, Учебная литература, 1996. - 304 с.
10. Блюз С.М. Работа над ошибками / С.М. Блюз. // Начальная школа. 2004. № 8. С. 40–45.
11. Варова Т.В. Самоконтроль в работе над грамотностью. Алгоритм поиска и квалификации орфографической ошибки./ Т.В.Варова // Вестник. – 2003. -№11.- С.27-30.
12. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. М.В. Гамезо, Т.С. Михальчик, В.М. Матюхина и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256с.
13. Возрастная и педагогическая психология. Учебное пособие для студентов Под ред. А.В. Петровского.- М.: просвещение, 1973. – 288с.
14. Вопросы психологии учебной деятельности младшего школьника / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.- М.: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1962.- 288с.
15. Воронцов А.Б. Проблемы постепенного перехода на безотметочное обучение в начальной школе в ходе модернизации российского образования// Начальная школа. -1999. №7. – с. 61-71
16. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении /В.В. Давыдов. – Томск, 1992.- 457с.
17. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996– 544 с.
18. Денисова, Р. рефлексия как механизм личностного развития /Р.Денисова// Дошкольное воспитание.-2007.-№4.-С.10-13.
19. Двухжилова Л.В. Обучение правописанию безударных гласных в корне слов/Л.В.Двухжилова// Начальная школа. -1998. №2
20. Дьяченко, Н.И., Кандыбович, Л.А. Психологический словарь -справочник./Н.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – М.: АСТ, 2001. – 576 с.
21. Ераткина В.В.Работа над непроверяемыми написаниями /В.В.Ераткина// Начальная школа. -1999. №6
22. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах//Под ред. М.С.Соловейчик. -М.: Просвещение. 1992-306с.
23. Железная, Л.М. Организация индивидуальной работы над ошибками по русскому языку /Л.М.Железная// Начальная школа.- 2003.-№4.-С43-46.
24. Зак, А.З. Экспериментальное изучение рефлексии младших школьников А.З. Зак Вопросы психологии.- 1978.-№2.- С.102-109.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов.- М.: Логос, 2001. – 388с.
26. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки./ Ю.Г. Илларионова.- М.,1985.- 47с.
27. Кузьмина, С.М. Теория русской орфографии.: Орфография в ее отношении к фонетике и филологии/ С.М. Кузьмина. – М.,1981.- 265с.
28. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов вузов/ И.Ю.Кулагина, В.Н.Колюцкий.- М.: Сфера, 2002.- 464 с.
29. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный) /Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. – Ростов – на – Дону.: Март. 2005. – 447с.
30. Коржуев, А.В., Попков, В.А., Рязанова, Е.Л. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования /А.В.Коржуев, В.А. Попков, Е.Л.Рязанова//Педагогика.- 2002.- №1.- С.19-22.
31. Корешова Т.В. использование неверных написаний при обучении самопроверке // Начальная школа. – 2003.- №6.-с.82-86.
32. Копытова, Л.Н. Развитие умения видеть орфограммы /Л.Н. Копытова//Начальная школа до и после.- 2004.-№3.-С.46-50.
33. Львов, М.Р. Словарь – справочник по МПРЯ /М.Р.Львов.- М.:1999.- 269с.
34. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах/ М.Р. Львов. – М.: академия, 2002. – 306с.
35. Львов М.Р. Правописание в начальных классах/М.Р.Львов. -М.: Просвещение, 1990. - 361с.
36. Матвеева, Н.М. Формы экспресс – контроля на уроках русского языка Н.М. Матвеева//Русский язык в школе.- 2002.- №6.-С.37-40.
37. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития. Учебное пособие для студентов / В.Г.Мараллов.-М.: Академия.- 2002. – 250с
38. Мор Г.Я. формирование навыков самоконтроля и взаимоконтроля у учащихся// Начальная школа. -1988. -№10. – с. 18-21
39. Мухина,В.С. Возрастная психология/ В.С. Мухина – М.: Просвещение. 1999. – 452с.
40. Назарова Л.К. Активизация обучения правописанию на основе учета индивидуальных особенностей учащихся в 3 и 4 классах. – М.: Просвещение, 1962.- 143с.
41. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. Заведений: В 3 кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология психодиагностика / Р.С.Немов. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995.-512с.
42. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – М.: Просвещение,1998. – 167.
43. Острикова, Т.А. Лингвометодические статьи / Т.А. Острикова.-Абакан – 2002.-56с.
44. Педагогическая психология: учебное пособие / Под. ред. А. И. Раева.- СПб: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999.- 152с.
45. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим – Бад.-М.:Большая Российская энциклопедия, 2003.-528с.
46. Психология личности, словарь - справочник: / Под. ред П.П.Горностая, Т.М. Титоренко.- К: Рута 2001.- 231с.
47. Программы 4-х летней начальной школы / Под. ред Л.Е.Журовой.- М.: 2004.- 144с.
48. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. / Е.С.Рабунский. – М.: Педагогика, 1975. – 180с.
49. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления учащихся. – Уфа, 1989. – 163с.
50. Рубинштейн, С.Л. основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн.- СПб: Питер, 1999.-720с.
51. Рудакова, В.П. Работа над ошибками – важное звено в системе обучения русскому языку / В.П.Рудакова // Начальная школа 2006.- №6.-С.24-27.
52. Русский язык. / Учебник для учащихся 2класса общеобразовательных учреждений: в 2-х ч. автор – составитель С.В.Иванов.- М.: Винтана – Граф, 2004.- 160с.: ил.
53. Сидоренков В.А. Углубленное изучение русского языка / В.А.Сидоренков. – М.: «Просвещение», 1996. – 271с.
54. Сидорова С.А. Игры в загадки на уроках русского языка/ С.А. Сидорова// Начальная школа 2004.- №10. – С.44 -47.
55. Слободчиков, В.И., Цукерман, Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А.Цукерман // вопросы психологии.- 1990.- №3.-С 25-29
56. Слободчиков, В.И., Исаев,Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: «Школьная пресса», 2000. – 416с.
57. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н \Д: «Феникс», 2000. -544с.
58. Тепишкина, Е.Ю. Диалогизация образовательного процесса как средство активизации познавательной деятельности учащихся / Е.Ю.Тепишкина. // Начальная школа.- 2003.- №2.- С.45-48.
59. Танина, О.Ю. К вопросу Об оценке знаний на уроке русского языка / О.Ю.Танина // Начальная школа.-2001.-№4 .- С. 57-60
60. Тупичкина Е.А. Играем с детьми в загадки/ Е.А. Тупичкина// Начальная школа.-1990.- №6.- С.33 – 35.
61. Харченко О.О. Формирование орфографического самоконтроля как комплексного орфографического умения./ О.О. Харченко// Русский язык.- 2006.- №8.- С. 16 – 18.
62. Цатурова И.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. — Таганрог, 1969. – 173с.
63. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов Г.А. Цукерман.- Рига: ПЦ эксперимент, 1997.- 224с.
64. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560с.

# Приложение

Приложение А

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Структура учебной деятельности |  | - учебная задача; - учебное действие; - действие контроля; - действие оценки. | Структурные моменты: - субъект; - предмет; - средство; - процедура; - внешние условия; - продукт. | - учебная мотивация (учебная ситуация); - учебная задача; решение учебной задачи, посредством учебных действий; - контроль преподавателя, т.е. контрольные действия, переходящие в самоконтроль; - оценка преподавателя, т.е. внешние оценочные действия, переходящие в самооценку |
| Определение «учебной деятельности» | Это ведущая деятельность младшего школьного возраста, в коей происходит контролируемое присвоение основ опыта социального и когнитивного, прежде всего в виде основных операций интеллектуальных и понятий | Это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. | Это деятельность, преднамеренно направленная на приобретение опыта одним из ее участников. Обеспечивая познание, она дает его в качестве прямого или главного продукта | Это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. |
| Источник | Словарь психолога – практика / Сост. С.Ю. Головин. – Мн.: Харвест, 2003. | Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Педагогика, 1974. | Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства.- М.: Изд-во Московского университета, 1988. | Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2001 |
| Автор | Словарь психолога – практика/ Сост. С.Ю. Головин | Д.Б. Эльконин | Т.В. Габай | И.А.Зимняя |



# Приложение В

Тест №1

1) Зачеркните неверную букву

ш т ш д з в

мы..ка пли..ка но..ка зага..ка ска..ка тра..ка

ж д ж т с ф

2) Зачеркните неверную букву

т ж д д г

кро.. чи.. са.. площа..ь сне..

д ш т т к

3) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

(веселые) чиж.., верш..на, ч..жой, ч..йник, щ..риться (на солнце), щ..вель.



4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

б..реза, вет..р, в..робей, гор..д, з..вод, м..шина.



Тест №2

1) Зачеркните неверную букву

з з п ф ш ж

ни..ко бли..ко ре..ка морко..ка верху..ка варе..ка

с с б в ж ш

2) Зачеркните неверную букву

д з т б г д

лё.. моро.. сле.. сугро.. дру.. тор.

т с д п к т

3) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

(длинные) нож.., (мышь) шурш..т, ч..лок, дач.., щ..пальце, чащ..



4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

..зык, з..яц, к..пуста, к..рова, м..дведь, с..бака.



Приложение Г

Анкета для учителей начальных классов

1. Что вы понимаете под понятием орфографическая грамотность? Что она включает в себя?

2. Какие причины низкой орфографической грамотности вы можете выделить?

3. Насколько актуальна проблема формирования орфографического самоконтроля в начальной школе, по вашему мнению?

4. Как вы оцениваете уровень орфографического самоконтроля ваших учащихся?

5. Какие методы и приемы работы над формированием орфографического самоконтроля вы используете в своей работе?

6. Какие способы для формирования орфографического самоконтроля Вы знаете?

а) работа над ошибками; б) карточки с орфографическими заданиями; в) орфографические задачи; г)тестирование с элементами самоконтроля.

7. Какие из них, на Ваш взгляд, дают наиболее эффективный результат?

8. Какие из них Вы чаще всего используете в своей работе? (Назовите не более 2-х вариантов).

9. По каким причинам Вы редко используете не названные Вами методы самоконтроля?

# Приложение Д

Тест №1

1) Зачеркните неверную букву

ш т ш д з

мы..ка пли..ка но..ка зага..ка ска..ка

ж д ж т с

2) Если в слове Ь знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке под словом знак «+»; если Ь знак разделительный, то знак « −»

ель деревья вьюга листья осень

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

3) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

(веселые) чиж.., верш..на, ч..жой, ч..йник, щ..риться (на солнце), щ..вель

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово

л…сок - з…мля - в…да - тр…ва - гр…бы –

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

5) Если слово пишется с заглавной буквы, поставь знак «+»

(Т, т) юбик краски художник (Т, т) юбик

 ловкие (К,к)узнецы  деревня (К,к)узнецы

6) Рядом с предлогом поставь знак «+»

спрятаться  (от) мороза;  (от) морозить нос

7) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

б..реза, в..робей, з..вод, м..шина, одежда

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Приложение Е

Учет усвоения знаний учениками 2 –го класса (контрольный класс)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имена учащихся | отлично | хорошо | удовлетворительно |
| 1 | Катя Г. | + |  |  |
| 2 | Егор С. |  | + |  |
| 3 | Кристина Ф. |  | + |  |
| 4 | Рашид С. |  | + |  |
| 5 | Алена М. |  | + |  |
| 6 | Коля Ш. |  |  | + |
| 7 | Кристина К. | + |  |  |
| 8 | Андрей Х. |  |  | + |
| 9 | Сергей Г. | + |  |  |
| 10 | Марина М. |  |  | + |
| 11 | Максим Т. |  | + |  |
| 12 | Данил Б. | + |  |  |
| 13 | Вова Ф. |  | + |  |
| 14 | Маша П. |  | + |  |
| 15 | Настя А. |  | + |  |

Экспериментальный класс

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имена учащихся | отлично | хорошо | удовлетворительно |
| 1 | Карина Т. | + |  |  |
| 2 | Илья К. |  | + |  |
| 3 | Ульяна И. |  | + |  |
| 4 | Алина М. |  | + |  |
| 5 | Алена Ш. |  | + |  |
| 6 | Саша К. |  |  | + |
| 7 | Таня Д. | + |  |  |
| 8 | Ваня Л. |  |  | + |
| 9 | Дима Р. |  |  | + |
| 10 | Данил Д. |  |  | + |
| 11 | Максим Е. |  | + |  |
| 12 | Даша Ч. | + |  |  |
| 13 | Света Ф. |  | + |  |
| 14 | Влад Б. |  |  | + |
| 15 | Вадим К. |  | + |  |

Приложение Ж

Осенью

Мы часто ходим в ближний лесок. Красив русский лес осенью. Яркие краски радуют глаз. Падают сухие листья. Земля покрылась пестрым ковром. Шуршит под ногами пожухлая трава. В лесу смолкли птичьи песни. Вода в лесных ручьях чистая. Хорошо дышать свежим воздухом.

Муравей и голубка

Муравей спустился к ручью, захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку. Она увидела — муравей тонет и бросила ему ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей по дорожке подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Приложение З

Алгоритм для определения ошибкоопасного места

1. Определяю ошибкоопасное место

Следующие шаги выбираются из вариантов А, Б или В

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вариант А | Вариант Б | вариант В |
| 2. Если нашел ошибку, то определяю, можно ли проверить написание по основному закону русского письма (по сильной позиции); | 2. Если не нашел слово с ошибкой, то проверяю каждое слово по словарю. | 2. Если не могу сам обнаружить ошибку, то обращаюсь к соседу по парте, к консультанту, к учителю и через наводящие вопросы нахожу ошибку, потом перехожу к варианту А или Б. |
| 3. Если сильной позицией нельзя определить написание, тогда нахожу морфему, в пределах которой находится орфограмма. | 3. В случае обнаружения ошибки обращаюсь к варианту А. |  |

1. Вспоминаю правило, регламентирующее конкретное написание, и определяю вид орфографической ошибки.
2. Устанавливаю возможную причину ошибки.
3. Устанавливаю способ исправления ошибки.
4. Запоминаю правильное написание, зафиксировав его в таблицу учета результата редактирования.

Приложение И

Какографические упражнения

1. На уровне слова.

• Дед лучину щипал, внук котёнка щепал.

• Мать поласкала бельё. Машутка полоскала кошку.

• Старик поседел на завалинке. От старости дед посидел и сгорбился.

• Мать примеряла драчунов. Покупаемую обувь нужно примирять.

• Дети, спишите в кино! Дети, спешите это предложение.

• Петя запевает лекарство водой. Валя запивает песню.

• На балконе дома развивается флаг. Народные промыслы развеваются.

• Коля слизал с дерева. Собака слезала ранку на лапе.

• Наколите железо докрасна. Накалите дров для печки.

• Птица свела гнездо. Девочка свила малыша вниз по лестнице.

• Щенок проживал мясо. Семья прожевала в посёлке.

2. На уровне словосочетания.

Уронила солнце

Лучик золотой,

Вырос одуванчик

Первый, молодой.

Царь Салтан дивились чуду.

«Коли жив я только буду,

Чудный остров навещу

И у князя погощу».

Приложение К

Задания с выборочным ответом

Задание 1. Проверьте написание безударных гласных в корне в данных словах. Запишите правильный ответ вместе с проверочными словами. Объясните (устно), почему вы считаете неправильными и другие ответы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Слова | Ответы | | |
| 1 | 2 | 3 |
| вареный маслёнка отпилить | Варенье  маслить  пилить | варит  масло  пилка | сварить намаслить  пила |

Задание №2. Выпишите слова с непроверяемыми безударными гласными в корне. Безударные гласные подчеркните. Составьте и запишите с этими словами предложения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Слова | Ответы | | |
| 1 | 2 | 3 |
| барометр доказать иллюстрация капель мизинец спешить тетрадь | барометр иллюстрация мизинец тетрадь | доказать  капель  мизинец спешить барометр | барометр доказать иллюстрация мизинец тетрадь |

Приложение Л

Для проверки усвоения написания е — и в словах с чередующимися гласными в корнях даются следующие словосочетания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Соб…рать хворост 2. Заб…рать домой 3. Бл…стательная победа 4. Расст…тельная пища 5. Подб…рать цитату 6. разд…рает шкуру 7. Уп…реться ногой 8. Оп…реться на плечо 9. Соб…раться в школу | Зап…рать дверь  Пост…лить постель  Зам…реть от восторга  Бл…стящий лед  Прид…раться к мелочам  Бл…снул вдали  Забл…стела река  Ст…реть написанное  Зад…рать нос | Раст…рать краски  Забл…стеть на солнце  Расст…лить ковер  Выт…реть ноги  Расст…лать листы  Приж…гать рану  Заж…галл свет  Бл…стал на экзамене  Уп…рался в подставку |

Если ученик во всех словах верно определил выбор гласных, то при проверке, объединив все правильные ответы, получится код. В данном случае – цифра 5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9. |  | |  |
| И  И  И  И  И | И | И |
| Е  Е  Е | Е  Е  Е |
| И | И  И  И  И  И |
| Е  Е  Е | Е  Е  Е |
| И | И |
|  |  |  |

Приложение М

Упражнения в правописании слов с безударными гласными в корне

1). Дидактическая игра «Забей гол»

На доске написаны слова с безударной гласной в два столбика для двух команд. У каждой команды набор мячей (круг с записанной в нем гласной). По сигналу члены команды забивают голы. Выигрывает та команда, которая забьет наибольшее количество голов.

2) Игра «Волшебные яблочки»

На доску вывешивается плакат со словами. На двух других плакатах нарисованы яблоки с яблоками (среди яблок 5 из них те, что с буквами, прикреплены к картине кнопками или вставлены в прорези).

Учитель говорит детям: «Это не обычная яблоня, а волшебная. На ней выросли не только обыкновенные яблоки, но и яблоки с буквами а, о, и, е, я. Сорвать яблоко с буквой может только тот, кто правильно подберет для него слово на плакате».

Приложение Н

Загадки и пословицы используются те, где есть нужная нам орфограмм.

Звонкие и глухие согласные.

Пословицы и поговорки

1. В зимний холод всякий молод.

2. Кошке игрушки, да мышке слёзки.

3. Каков рыбак, такова и рыбка.

4. Кому пироги да пышки, а кому синяки и шишки.

.5. Нос вытащил - хвост увяз, хвост вытащил - нос увяз.

6. Береги нос в сильный мороз.

Загадки

1. Едет воз без колёс, колеи не оставляет. (Лодка.)

2. Шёл долговяз, в землю увяз. (Дождь.)

3. Полосатое ядро, кумачовое нутро,

Хвостик, как у хрюшки, в виде завитушки. (Арбуз.)

4. Не снег, не лёд, а серебром деревья уберёт. (Иней.),

5. Лежит меж грядок зелен да гладок. (Огурец.)

6. Одна подружка пролезла другой в ушко. (Иголка и нитка.)

Загадки с безударной гласной.

1.Меня пьют, меня льют. Вам нужная я. Кто я такая? (Вода)

2.Днем спит, ночью летает, прохожих пугает. (Сова).

3.Летом зеленеет, осенью желтеет. (Трава).

4. Принялась она за дело, завизжала и запела. Ела, ела дуб, дуб, поломала зуб, зуб. (Пила).

5. Русская красавица стоит на поляне,

В зелёной кофточке, в белом сарафане. (Берёза.)

# Приложение О

Тест №1

1) Зачеркните неверную букву

з з п ф ш ж

ни..ко бли..ко ре..ка морко..ка верху..ка варе..ка

с с б в ж ш

2) Если в слове Ь знак обозначает мягкость согласного, поставьте в клетке под словом знак «+»; если Ь знак разделительный, то знак « −» птичьи апельсин камень хлопья соловьи

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

1. Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы

уж… щ...ка ч…йка ш…на рощ… ч…довище

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

4) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы, подбери проверочное слово

Сн…жок - б…рега- з…ма - п…левой - з…мляника

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

5) Если слово пишется с заглавной буквы, поставь знак «+»

(В, в)етер с моря байдарка « (В, в)етер»

 веселая (С, с)казка  торт «(С, с)казка»

6) Рядом с предлогом поставь знак «+»

спрятаться  (от) мороза;  (от) морозить нос

7) Впишите по порядку в пустые клетки пропущенные в словах буквы.

Ф…милия, с…поги, сп…сибо, п…льто, с…бака

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Приложение П

Учет усвоения знаний учениками 2 –го класса (контрольный класс)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имена учащихся | отлично | хорошо | удовлетворительно |
| 1 | Катя Г. | + |  |  |
| 2 | Егор С. |  | + |  |
| 3 | Кристина Ф. |  | + |  |
| 4 | Рашид С. |  | + |  |
| 5 | Алена М. |  | + |  |
| 6 | Коля Ш. |  |  | + |
| 7 | Кристина К. | + |  |  |
| 8 | Андрей Х. |  | + |  |
| 9 | Сергей Г. | + |  |  |
| 10 | Марина М. |  |  | + |
| 11 | Максим Т. |  | + |  |
| 12 | Данил Б. | + |  |  |
| 13 | Вова Ф. |  | + |  |
| 14 | Маша П. |  | + |  |
| 15 | Настя А. |  | + |  |

Экспериментальный класс

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имена учащихся | отлично | хорошо | удовлетворительно |
| 1 | Карина Т. | + |  |  |
| 2 | Илья К. |  | + |  |
| 3 | Ульяна И. | + |  |  |
| 4 | Алина М. |  | + |  |
| 5 | Алена Ш. |  | + |  |
| 6 | Саша К. |  | + |  |
| 7 | Таня Д. | + |  |  |
| 8 | Ваня Л. |  | + |  |
| 9 | Дима Р. |  | + |  |
| 10 | Данил Д. |  |  | + |
| 11 | Максим Е. |  | + |  |
| 12 | Даша Ч. | + |  |  |
| 13 | Света Ф. |  | + |  |
| 14 | Влад Б. |  | + |  |
| 15 | Вадим К. | + |  |  |