

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	9
Глава 1. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	9
Глава 2. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	16
Раздел II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	36
ГЛАВА 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	36
ГЛАВА 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	43
Раздел III. РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	65
Глава 5. ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ	65
Глава 6. ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	73
Глава 7. ВИДЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	90
Глава 8. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К УРОКАМ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В 3 КЛАССЕ	101
Глава 9. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ	120
Глава 10. ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ С КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКОЙ	139
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
ЛИТЕРАТУРА	150
Раздел IV. КОНТРОЛЬНЫЕ РАБОТЫ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ	157
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	165

Введение

Формирование у школьников прочных орфографических навыков — одна из важнейших задач изучения русского языка в школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменном общении.

От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме. «Безошибочное правописание составляет азбуку знания языка», — писал в XIX веке теоретик русской орфографии академик Я. К. Грот.

Проблема формирования орфографической грамотности младших школьников остаётся нерешённой в силу разных причин: трудности самой орфографии, разрозненности изучаемых правил, отсутствия мотивации к орфографической деятельности, невнимания учащихся к слову, к родной речи, ограниченного словарного запаса, падения интереса к чтению, низкого уровня лингвометодической компетенции учителей начальных классов, недооценки возможностей периода обучения грамоте для проведения орфографической работы, неумения организовать учебную деятельность при изучении правописания.

Назрела необходимость обобщить, систематизировать всё то, что накоплено в методике обучения орфографии за последние десятилетия, и представить модель методического обеспечения для успешной орфографической деятельности младших школьников.

На основе современной психолого-педагогической теории в орфографической деятельности выделяются следующие этапы: мотивационный, ориентировочный, исполнительский, оценочно-контролирующий.

Важным мотивом для сознательного отношения к правописанию выступает понимание школьниками роли грамотного письма для их речевой деятельности: нарушение норм орфографии искажает смысл высказывания и затрудняет его восприятие.

Ориентировочная основа действия решительным образом влияет на результаты обучения правописанию. Она связана с обнаружением орфограмм, т.е. с развитием орфографической зоркости, основанной на системе работы с опознавательными признаками орфограммы, с понятием орфограммы, как конкретной реализацией принципов правописания, как нормативным графическим вариантом фиксируемой при письме единицы языка.

Для исполнительского этапа обязательным является решение орфографических задач, т.е. умение применять правила. Усвоение формулировки правила протекает более успешно при использовании моделирования, которое способствует также открытию общего способа деятельности.

Изучению русского языка в начальной школе отводится одно из центральных мест, так как русский язык как учебный предмет открывает ученику мир знаний, овладев языком, учащиеся становятся способными к усвоению других предметов.

К сожалению, русский язык, и в частности его составная часть — изучение орфографии, по сравнению с другими учебными дисциплинами, является одним из нелюбимых предметов. Значит, необходимо сформировать у детей заинтересованное отношение к процессу овладения орфографическими знаниями и умениями, т.е. развить познавательный интерес.

Существенное влияние на формирование познавательного интереса оказывает речевая деятельность, так как потребность в общении выступает одним из условий познавательной деятельности.

Коммуникативная направленность в обучении орфографии проявляется и в развитии мотивации к орфографической деятельности и в дидактическом речевом общении школьников в процессе усвоения орфографических правил на основе парно-группового учебного взаимодействия.

Существующее противоречие между природной активностью ребёнка и автономной деятельностью каждого ученика в процессе обучения орфографии заключается в том, что недостаточно используется диалогизация для формирования познавательной и речевой активности, школьники не овладевают навыками перцепции (способами понимания свойств и особенностей сверстников, учителя, самого себя, группы).

Быстро изменяющиеся условия жизни, рост объёма информации требует от человека напряжённой умственной деятельности. Научить ребёнка мыслить диалектически, рассматривать явления и предметы окружающей действительности в их сложной взаимосвязи, противоречии и развитии, мобилизовать свой умственный потенциал и душевные силы на решение жизненно важных задач, т.е. проявлять интеллектуальную активность — актуальная проблема школьного образования.

С этой целью организуется исследовательская деятельность при обучении орфографии, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений, наблюдаемых или анализируемых фактов, в результате школьники овладевают исследовательскими умениями обобщать, систематизировать, классифицировать орфографические явления, выделять противоречивые данные, ставить проблемы и решать их, делать выводы.

Организовать исследовательскую деятельность учащихся возможно на основе личностной ориентации учебного процесса, которая выражается в безусловном приоритете интересов и запросов развивающейся личности, ориентации на её особенности и возможности, на максимальную самореализацию, на весь потенциал задатков и способностей личности.

При этом следует помнить, что только здоровый человек с хорошим самочувствием, оптимизмом, психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью может активно участвовать в процессе обучения, успешно преодолевать трудности, саморазвиваться и самореализовываться.

Психическую природу процесса письма составляет механизм взаимодействия слуховых, артикуляционных, зрительных, рукодвигательных и речемыслительных компонентов. При этом роль зрительного фактора особенно велика, так как зрительное восприятие, запоминание и воспроизведение орфограмм оказы-

вает решающее влияние на грамотное письмо школьников. Одним из средств совершенствования обучения является наглядность, образовательное значение которой достаточно велико и отвечает современным требованиям. Особое значение приобретает проблема реализации принципа наглядности на основе использования резервов визуального мышления учащихся, которое выступает сегодня одним из центральных параметров развивающей функции орфографии.

Современные психолого-педагогические исследования проблемы формирования и развития визуального мышления учащихся концентрируются вокруг следующих вопросов: операции и закономерности невербального мышления, проблемы зрительного восприятия, механизмы, особенности визуального мышления, динамика формирования орфографического образа, проблемы передачи информации.

Использование наглядных образов в обучении орфографии может превратиться из вспомогательного, иллюстрирующего приёма в ведущее, продуктивное методическое средство, способствующее орфографическому развитию учащихся.

В связи с изменившимися условиями в области информатизации общества следует выявить возможности тестирования и компьютерной поддержки в обучении правописанию.

В настоящее время, которое характеризуется активизацией креативной деятельности всех слоёв нашего общества, проблема усиления творческих начал в обучении стоит особенно остро. Сейчас общество всё более заинтересовано в развитии творческой деятельности людей во всех сферах жизни, расширении реальных возможностей для применения способностей и дарований каждого человека. Всё это ставит перед школой задачу развития творческой личности каждого ученика в процессе учебной деятельности. Налицо существующее противоречие между признанием необходимости развития творческого мышления обучающихся и использованием для этого неадекватных методов и способов.

Гуманистический характер современного образования предполагает, что в центре учебного процесса находится личность ученика. Именно поэтому во всём мире всё более популярными становятся игровые технологии обучения, ориентированные на создание благоприятной эмоциональной атмосферы, на развитие познавательных интересов, творческих способностей учащихся, навыков самостоятельной работы, отношений дружбы и взаимопомощи в классе, на учёт индивидуальных особенностей и способностей учеников.

Широкой известностью пользуются результаты исследований по проблеме развивающего обучения, однако необходимо создать условия для плавного перехода от совершенствования традиционных методик к новым педагогическим технологиям, обоснованно использующим всё лучшее, что было накоплено в науке.

Загоревшись идеями развивающего обучения, учителя на практике столкнулись с необходимостью самостоятельной разработки технологий и средств интегрированного обучения, синтезирующего традиционную и развивающую методику, что оказалось для них непосильной задачей. Это противоречие породило

огромный спрос на практические результаты интегрированных исследований по проблеме развития в обучении. Таким образом, всё сказанное выше характеризует тему нашего исследования, а также определяет актуальность как его теоретических, так и практических аспектов.

Актуальность заявленной в исследовании проблемы определяется рядом противоречий:

— глубокой разработкой теоретических основ развивающего обучения и недостаточной его реализацией в школьной практике из-за отсутствия методических пособий, интегрирующих современные подходы в обучении;

— признанием ценности деятельностного, личностно-ориентированного, исследовательского, коммуникативного подходов к обучению орфографии и отсутствием практических материалов для их реализации в учебном процессе;

— провозглашением необходимости использовать инновационные технологии в обучении и недостаточной разработкой тестовой и игровой методик для развития познавательной и интеллектуальной активности младших школьников на основе использования информационных технологий.

Для координации дальнейших научных поисков, подведения некоторых итогов и определения достигнутого уровня развития орфографической и педагогической теории, а также перспектив исследования в этой области возникла необходимость теоретического и практического обобщения методического обеспечения орфографической деятельности младших школьников.

Теоретическое обеспечение орфографической деятельности заключается в выявлении принципов и методических условий, благотворно влияющих на становление правописных навыков и обеспечивающих развитие личности школьников. Практическое обеспечение орфографической деятельности составляет учебно-технологический комплекс учебных задач, моделей, алгоритмов — при изучении правила; тренировочный комплекс дидактических игр и упражнений — при автоматизации орфографического навыка; тестирующий комплекс — при контроле орфографических знаний и умений; коррекционный — при работе над ошибками. Представленный в наших работах орфографический материал служит эффективной организации орфографической деятельности со стороны учителя и обеспечивает успешное усвоение правописания младшими школьниками.

В первом разделе раскрываются теоретические подходы к организации орфографической деятельности младших школьников с учётом достижений педагогической и психологической науки.

В первой главе рассматривается деятельностный подход в обучении младших школьников. Во второй главе отражены методологически обоснованные принципы организации орфографической деятельности младших школьников: адаптивности, проблемности, визуализации. В третьей главе дана характеристика орфографической деятельности субъектов образовательного пространства. Четвертая глава посвящена описанию методических условий обучения орфографии в начальной школе. Фонематический подход к обучению орфографии раскрывается в пятой главе. Особенности орфографической работы в период

обучения грамоте представлены в шестой главе. В седьмой главе описаны виды упражнений для развития орфографической зоркости на уроках русского языка. А в восьмой и девятой главах содержатся методические указания к урокам изучения орфографии в 3 и 4 классах. В десятой главе предложены упражнения для изучения орфографии с компьютерной поддержкой. Контрольные работы и творческие задания представлены в четвертом разделе.

Раздел I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Глава 1. ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ПРАВОПИСАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Деятельностный подход стал методологической основой образовательного процесса в 80-ые годы XX века и связан с такими именами, как Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.

В настоящее время реализация деятельностного подхода выстраивает процесс обучения в соответствии с положениями об образовании XXI века, сформулированными ЮНЕСКО: научить жить вместе, научить познавать, научить делать, научить жить. Именно деятельностный подход определяет коренное преобразование обучения, состоящее в переходе от информационных, репродуктивных форм к активным методам и формам обучения, к активности и самостоятельности обучающихся, а также в переходе от позиции ученика лишь как объекта для воздействия педагога к субъектной роли в учебной деятельности.

При этом ученик осознаёт и осмысливает процесс познания и его способы, анализирует учебную деятельность, тем самым развиваются рефлексивные умения младших школьников, т.е. способность контролировать свои действия.

Деятельностная природа правописания заставляет обратиться к описанию всех сторон процесса усвоения орфографии: мотивационной, ориентировочной, исполнительской, контрольно-оценочной и в зависимости от этапа орфографической деятельности рассмотреть особенности дидактического материала, обеспечивающего становление грамотного письма младших школьников. Психологический аспект деятельностного подхода исследовался в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, В.В. Рубцова, И.С. Якиманской, что привело к созданию психологической теории деятельности, теории интериоризации, поэтапного формирования приёмов умственной деятельности, учения о трёх типах ориентировочной основы деятельности, формированию и развитию психологических концепций содержательного обобщения, продуктивного, теоретического, творческого типов мышления и т.д.

Дидактический аспект исследовался Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанским, В.П. Беспалько, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, А.М. Матюшкиным, М.И. Махмутовым, П.И. Пидкасистым, М.Н. Скаткиным, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др., что привело к разработке методов, принципов и организационных форм развивающего обучения, учения об их оптимизации, созданию дидактической концепции проблемного обучения, концепции активизации самостоятельной деятельности учащихся, теории формирования у школьников научных понятий, теории духовного общения школьников с учителем и друг

с другом, а также теории содержательно-оценочной деятельности школьников. В.В. Давыдов подчёркивал направленность учебной деятельности на развитие и изменение ученика как субъекта обучения в активном сотрудничестве, что отвечает целям современного образовательного процесса. Теория учебной деятельности В.В. Давыдова позволяет определить содержание процесса обучения, построенного на основе деятельностного подхода, включающего обучающихся в продуктивную, творческую деятельность, где нет готовых ответов, рафинированных знаний — их необходимо самостоятельно добывать (27).

Данный подход ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся в процессе решения ими специально организованных педагогом учебных задач. Этот подход противостоит вербальным методам и формам догматической передачи готовой информации, монологичности и обезличенности преподавания, пассивности учения, наконец, бесполезности знаний, умений и навыков, которые не используются в деятельности.

В процессе учения школьник должен научиться самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, творчески, нешаблонно мыслить.

Учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение учащимися обобщёнными способами действий в сфере научных понятий. Теоретическое понятие фиксирует отношение (связь) между существенными свойствами объекта, определяющими общий способ его функционирования и развития, а также возможности, границы и способы его преобразования. Содержание теоретического понятия может быть установлено только в результате содержательного анализа свойств объекта и отношений между ними, выявляемых в процессе его преобразования. Исходной формой усвоения теоретического понятия выступает осознанный общий способ действия.

Учебная деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, которые психологи называют учебно-познавательными. Они направлены на усвоение обобщённых способов действий в конкретной области изучаемого учебного предмета.

Важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебная задача. Необходимо помнить, что выход на любую учебную задачу начинается с конкретно-практической задачи, с помощью которой ребёнок вначале ставится в «ситуацию успеха» (демонстрирует известные способы, знания), а далее в новой практической задаче создаётся специальная учебная ситуация, которая приводит к «дефициту» способа, знания, то есть ребёнок сталкивается с проблемой, когда прежние его знания в новых условиях не срабатывают. Возникает определённый разрыв между тем, что дети знают и чего они ещё не знают.

Один ребёнок начинает самостоятельно думать, другому нужна помощь соседа, есть и такие, кто сразу стремится объединиться в малую группу. Можно предложить учащимся отрефлексировать свой выбор форм взаимодействия.

Обсуждая предложенные способы решения задачи, дети вместе с учителем определяют, в чём различия в разных решениях, и пытаются зафиксировать возникшую проблему в виде схематического рисунка, схемы, знака. Затем эта проблема формулируется словесно.

В.В. Давыдов сформулировал принципы постановки учебной задачи при конструировании уроков изучения нового материала:

1. Вводимое понятие должно быть предельно общим, с тем чтобы последующие темы выступали для детей как конкретизация, уточнение первой темы.

2. Прежде чем вводить новое знание, необходимо создать ситуацию жизненной необходимости его появления.

3. Не вводить знание в готовом виде. Использовать возможность создать ситуацию самостоятельного поиска, предварительных догадок и гипотез.

4. Определение или правило (словесная формулировка нового знания) должна появляться не до, а после всей работы по поиску и обнаружению нового содержания. Формулировать правило детям легче, считывая его со схемы. Это даёт возможность не заучивать правила, а каждому ребёнку формулировать его своими словами(28).

Использование современных коммуникаций, новых информационных технологий требует иного склада мышления личности, способной не только воспринимать, хранить и воспроизводить информацию, но и производить новую, управлять информационными потоками и эффективно их обрабатывать. Эти умения творческого характера формируются в учебно-познавательной деятельности на основе алгоритмизации.

Впервые высказанная американским дидактом Б. Скиннером идея алгоритмизации получила развитие как в зарубежной, так и в отечественной педагогической науке. Различные аспекты алгоритмизации, управления умственными действиями ученика разработаны в теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), управления процессом усвоения знаний (Н.Ф. Талызина), алгоритмизированного обучения (Л.Н. Ланда), программированного обучения (А.И. Берг, В.П. Беспалько, А.Г. Молибог и др.).

Овладение учебно-познавательной деятельностью может быть обеспечено на основе использования алгоритмов при соблюдении следующего комплекса педагогических условий:

— в процессе обучения применяются алгоритмы обобщённого характера, актуализирующие использование общеучебных умений;

— алгоритмы носят творчески-ориентированный характер, выраженный в их вариативности, открытости структуры, использовании мотивационных компонентов, направленности на новизну результатов деятельности, задействовании творческих способностей.

Алгоритм в дидактике даётся как предписание, определяющее последовательность умственных или практических операций по решению задач определённого класса (Г.К. Селевко, 92). Алгоритм — система операций (указаний), которая после последовательного их выполнения приводит к решению поставленной задачи.

Научившись применять указания алгоритма на репродуктивном уровне, учащиеся начинают проявлять элементы творчества — сами составляют аналогичные алгоритмы для подобных, а затем и для заданий иного типа, в результате чего деятельность поднимается на творческий уровень. Особая роль алгоритмов

заключается в обеспечении взаимного перехода и единства внешнего и внутреннего планов деятельности.

Система научных понятий, взаимосвязанных между собой, модели общих способов познания и учебной деятельности, содержание и структура алгоритмических предписаний, технологические карты уроков способствуют формированию учебной деятельности школьников в образовательном процессе и обеспечивают саморазвитие их личности.

Действию контроля в процессе решения учебной задачи придаётся особое значение, так как именно действие контроля характеризует всю учебную деятельность как управляемый самим ребёнком произвольный процесс.

Важен не только контроль по результату, но и за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий. Овладение учащимися контролем за процессом, за правильностью выполнения каждой операции и их последовательностью — это не только средство усвоения основного учебного действия, но — и это не менее важно — средство формирования внимания.

Итоговым компонентом, завершающим действие контроля, является действие оценки. Функция оценки заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше в этом отношении. Оценка является ключевым моментом при определении, насколько реализуемая школьником учебная деятельность оказала влияние на него самого как субъекта этой деятельности (21).

Урок заканчивается рефлексией, в результате которой дети формулируют те «открытия», которые они сделали на уроке.

Действия контроля и оценки направлены на формирование у учащихся умения учиться, которое включает в себя, по мнению Г.А. Цукерман, две составляющих:

— умение ребёнка на разных этапах обучения (вначале совместно с учителем, потом в кооперации со сверстниками, потом индивидуально) определять границу своего знания и незнания;

— умение делать содержательный целенаправленный «точечный» запрос к различным источникам знаний (к взрослым, к сверстникам, литературным источникам и т.п.) для ликвидации своего незнания (115).

Очень часто из целостной структуры учебной работы выпадает именно контроль и оценка со стороны ребёнка, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик освобождается от необходимости контролировать и оценивать. Контролирует, проверяет, находит ошибки, указывает на недостатки, оценивает, высказывает своё суждение о результатах учёбы ребёнка только учитель. Постепенно у ребёнка учебная работа лишается контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы. Оценочный компонент со стороны самого ребёнка и его товарищей обеспечивает успех и закрепляет в ребёнке уверенность в своих возможностях. Уверенность в успехе рождает и усиливает интересы ребёнка в учении, его страсть к познанию.

Кроме ориентировочного и исполнительского, в орфографической деятельности выделяется контрольно-оценочный этап. Основная цель этого этапа —

научить школьников способам проверки написанного, сформировать навыки самоконтроля и самооценки.

Значение контроля знаний, умений и навыков учащихся состоит в том, что с его помощью устанавливается обратная связь, позволяющая учителю вести наблюдение за уровнем усвоения школьниками программного материала. Систематический учёт ЗУНов помогает своевременно обнаружить пробелы в восприятии и осознании, осмыслении и запоминании, обобщении и систематизации знаний и действий.

Формы, методы и приёмы контроля результатов учебной деятельности школьников должны реализовывать основные принципы контроля: целенаправленность, систематичность, объективность. Они должны обеспечивать всестороннюю проверку знаний, контроль умений и навыков познавательного и практического характера, оперативность и своевременность, не только контролирующую, но и обучающую и воспитывающую функции контроля.

Контроль помогает выявить пробелы в теоретических знаниях школьников, а следовательно, и понять «происхождение» ошибок, допускаемых в практической работе. Ученики, сталкиваясь с целенаправленным и глубоким контролем, становятся не только внимательными к объяснениям учителя, ответам одноклассников, но и более самостоятельными.

Выделяются следующие виды контроля: исходный, текущий, промежуточный, итоговый. Исходный контроль проводится перед изучением темы в целях выявления уровня подготовки учеников к её изучению. Текущий контроль проводится в целях проверки усвоения учебного материала по отдельным вопросам в целях стимулирования учебно-познавательной деятельности и совершенствования методики проведения уроков. Этот контроль позволяет своевременно выявлять трудности в усвоении нового материала, корректировать процесс обучения, выявлять отстающих или опережающих учащихся и организовывать индивидуальную работу с ними.

Промежуточный контроль проводится реже, чем текущий, и позволяет определить результативность по теме. Его цель — оценка способностей к установлению структурно-логических связей в группе изученных понятий, к установлению закономерностей между действиями.

Итоговый контроль проводится по окончании обучения теме для определения степени достижения учебных целей (показателя результативности). Контроль устойчивости знаний (контроль уровня остаточных знаний) проводится через большой промежуток времени после завершения обучения по теме, возможно, по тем же материалам, что и итоговый контроль. Его цель — определение степени сохранения полученных знаний и способов деятельности.

В ситуации контроля неизмеримо возрастает потребность в сбалансированном подборе трудности заданий вследствие сознательной ориентировки на реализацию развивающей функции контроля в условиях сотрудничества педагога и учеников.

При этом первостепенное внимание уделяется проверке освоения основных знаний, умений и навыков. Воспитывающая функция контроля проявляется в

становлении таких позитивных сторон деятельности, как интерес к знаниям, умение систематически работать, навыки самоконтроля и самооценки, активность, чувство собственного достоинства.

Воспитывающая функция контроля призвана играть ведущую роль в формировании мотивационной основы деятельности учеников. Работа в обстановке взаимопомощи и взаимоконтроля, известная заранее последовательность опроса обучаемых, соблюдение принципа посильности предлагаемых контрольных заданий, возможность повторения заданий для улучшения результатов создают основу для установления сотрудничества педагога и обучаемых в процессе контроля.

Различают следующие формы контроля: по способу предъявления: письменный, устный; по количеству проверяемых: индивидуальный, фронтальный, групповой; по месту проведения: домашний, классный; по характеру предъявляемых заданий: вопросы; работа с печатными средствами (работа в тетради с печатной основой, с перфокартами, тесты, работа по карточкам); разборы; работа над ошибками по памятке; составление схем, таблиц; работа со связным текстом (диктант, сочинение, изложение, контрольная работа).

Контроль должен быть мотивирующим и диагностирующим, а оценка — рефлексивной и прогностической. Контроль выступает как средство организации, регуляции совместной и индивидуальной деятельности учащихся, направленное на выявление, измерение и оценивание знаний, умений обучаемых. Контроль может быть действием, способствующим обнаружению недостатков, пробелов и ошибок (21).

Овладение школьниками действием контроля обобщённого характера благоприятствует осознанию процессуальной стороны учебной деятельности, содействует повышению в целом учебно-познавательной активности школьников;

— овладение действием контроля позволяет ученикам правильно организовать свою деятельность, осознанно осуществить коррекцию всех составляющих её действий;

— формирование действий контроля способствует развитию таких качеств личности, как аккуратность, настойчивость, самостоятельность, уверенность в себе (А.Б. Воронцов, 21).

Диагностирование, по мнению И.П. Подласого, должно включать в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

В школьной практике контроль и оценка рассматриваются как заключительное звено учебно-воспитательного процесса, направленное исключительно на результативную сторону обучения. Усвоение знаний и способов деятельности происходит, по мнению В.П. Беспалько, на четырёх уровнях, которые обеспечивают:

— деятельность распознавания, различения, узнавания объектов, которая ведёт к их идентификации или классификации;

— репродуктивную деятельность по воспроизведению информации об изученном объекте и анализу его смысла и свойств;

— продуктивную деятельность, связанную с использованием усвоенной информации для решения конкретных задач по преобразованию объекта с целью получения нового результата;

— продуктивную деятельность исследовательского, творческого, эвристического характера и широкий перенос действий за пределы того класса явлений, на которых проводилось обучение (13).

Сам ученик обычно не ведает, где проходит граница его знаний, и попадает в мучительную ситуацию, когда, например, пишет сочинение: он не знает, каких орфограмм он ещё не изучил, поэтому не может воспользоваться словарём, справочником или задать взрослому нужный вопрос. Не зная, чего он не знает, ребёнок не понимает, что ему следует узнать.

Неумение детей самостоятельно оценивать свои учебные достижения приводит к тому, что ребёнок так и не становится подлинным субъектом, хозяином своих интеллектуальных богатств, и поэтому постоянно нуждается в руководстве, контроле и оценке учителя. А ведь с действия самооценки начинается учебная самостоятельность младшего школьника, переход к школьнику, умеющему учиться.

Каждая отдельная задача должна оцениваться не по принципу «решена — не решена», а на основе детального анализа всех компонентов решения. Редактирование и правка ранее написанного помогает ребёнку взглянуть на свою работу с позиции читателя: давность написания делает работу в какой-то степени «чужой», и ребёнок легко находит в ней недочёты, ошибки, которые ранее оставались незамеченными. При выполнении подобного рода заданий оценочный компонент становится более целенаправленным, полным. Дети учатся сами анализировать результат своего труда.

Самоконтроль — это компонент самосознания, который включает в себя саморегулирование человеком своей деятельности, активное участие личности в её исправлении.

В процессе формирования учебной деятельности учитель должен способствовать развитию самоконтроля как одного из её компонентов. Если в первом классе самоконтроль осуществляется преимущественно по образцу, то с возрастанием требований к учебной деятельности, его формы усложняются и становятся всё более независимыми от внешней опоры. В третьем классе ученик приучается к самоконтролю уже на основе приобретённого им запаса знаний. В качестве обязательного условия осуществления самоконтроля выступает наличие у учащихся необходимого запаса знаний и умений пользоваться ими.

Для организации учебно-познавательной деятельности учащихся используются следующие приёмы самоконтроля: анализ изученного материала, ответы на вопросы, доказательства утверждений, постановка вопросов по теме и ответы на них, составление контрольных заданий, карточки самоконтроля и др. Систематическое использование самоконтроля положительно влияет на качество обученности младшего школьника

Основная задача в оценочной деятельности — всё более ориентировать учащихся на совершенствование их учебной деятельности, на углубление и уси-

ление мотивов познания; всё больше закреплять в учениках веру в свои силы и развивать в них самостоятельность, вовлекая школьников в сотрудничество формы общения и воспитывая в них чувство свободного выбора. Постоянный пооперационный контроль способствует усвоению и закреплению навыка.

Говоря о роли и функции контроля и оценки, необходимо удерживать в сознании педагога и учащихся, что главное в формировании учебной деятельности — перевод ученика от ориентации на получение правильного результата к ориентации на правильность применения освоенного способа.

Без оценочного компонента, без оценочных суждений, без оценочной познавательной деятельности учебная деятельность учащихся становится неполноценной. Ученику необходимо знать, каково качество его знаний, что ему удаётся, какие пробелы в знаниях и умениях следовало бы восполнить и как.

Глава 2. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утверждённой Правительством Российской Федерации, указывается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся».

В технологии личностно-ориентированного обучения образовательный процесс представлен как единство обучения, учения и развития, как организуемый и управляемый учителем процесс познания; как индивидуально значимая деятельность каждого ученика, субъекта познания, одновременно реализующая опыт его жизнедеятельности и формирующая личностный опыт переживания смысла изучаемого, благодаря включённости предметного содержания в контекст жизнедеятельности (48).

Система обучения построена таким образом, что учитывает свойства любой личности, создаёт необходимые условия для саморазвития, самовыражения учащегося, возможность реализовать себя в познании, так как каждый ребёнок стремится раскрыть и актуализировать свой неповторимый природный потенциал.

В личностно-ориентированной системе обучения содержание программного материала, учебника творчески переосмысливается учителем с целью нахождения в нём точек соприкосновения с личностью ученика, его интересами, субъектным опытом и жизнью, окружающей ребёнка; учебные ситуации преобразуются в личностные ситуации. При этом преобладают методы диалогического общения, поисковые, исследовательские, игровые (128).

Обществу сегодня нужны образованные, нравственные, творческие люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора. Усилия педагогов, психологов, социологов направлены на обновление и пересмотр содержания школьного образования, создание новых учебных пла-

нов, программ и учебников, совершенствование форм и методов обучения, разработку новых образовательных технологий.

Смена образовательной парадигмы, личностно-ориентированный подход в обучении, гуманизация образования актуализировали разработку и внедрение в образовательный процесс инновационных технологий. Их основой становится интеграция содержания образования, способная сформировать у младших школьников универсальные и одновременно мобильные знания посредством развития в тесной взаимосвязи интеллектуальной, когнитивной и творческой сторон личности.

Процессуальные характеристики интеграции рассматривают в своих работах Г.И. Батурина, А.П. Беляева, Ю.С. Тюнников. Такие исследователи, как А.Я. Данилюк, К.Ю. Колесина, возводят интеграцию в принцип дидактики.

Специфика содержания интегративного обучения младших школьников заключается в том, что целенаправленное методическое воздействие должно строиться с учётом взаимопроникновения и взаимообогащения содержательно-процессуальных блоков развивающей и традиционной системы образования.

Интерес к проблеме интеграции на рубеже XX — XXI веков возрос в связи с ускорением научно-технического прогресса, усилением интегративных функций в развитии всех сторон общественной жизни.

Как считает В.П. Кузьмин, интеграция — феномен всеобщий и универсальный, так как в нашем мире нет вещей или явлений, которые не являлись бы продуктом интеграции и которые бы не были связаны внешними интегративными связями.

Интеграционные процессы, происходящие в научном познании, имеют соответствующее психофизиологическое обоснование. Интеграция, обладая определённым количеством связей, выступает как форма отражения диалектических связей в целом и как способ реализации причинно-следственных связей в частности. Таким образом, сущность взаимосвязи между предметами заключается в образовании межсистемных ассоциаций, следовательно, необходимость интеграции вызвана самой природой мышления, объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии.

Методическая интеграция детерминирована насущными потребностями обучения и воспитания как необходимость практического осуществления комплексного подхода к решению широкого круга образовательных задач.

Можно рассматривать интеграцию как понятие более широкое, чем межпредметные связи, которые лишь устанавливают связь между разными учебными дисциплинами, тогда как интеграция — это закономерность развития и организации процесса обучения.

Педагогическая интеграция, являясь ведущей тенденцией развития современной образовательной теории и практики, представляет собой сложное, многоаспектное явление. Интеграция — это процесс, формирующий целостную личность на основе обмена идеями, понятиями, методами, взаимопроникновения структурных элементов различных областей знания. Это естественная взаимосвязь наук, учебных дисциплин, разделов и тем разных учебных предметов на

основе ведущей идеи и ведущих положений с глубоким, последовательным, многогранным раскрытием изучаемых процессов и явлений. Исходя из этого определения, суть интеграции в том, что она позволяет создать условия для развития (саморазвития) учащихся, формирования целостной, творческой личности, реализующей свои способности в учебной деятельности.

Интегративный подход способствует реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Эти функции осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга.

В содержательном плане интеграция проявляется в том, что на первоначальном этапе обучения правописанию при фонематическом подходе обеспечивается возможность ещё до того, как будет усвоена система лексических и грамматических значений слова, научить детей находить подавляющее число орфограмм, осознавать связь между отдельными правилами.

На следующем этапе обучения (3-4 классы), после изучения состава слова, оправдывает себя морфологический подход, так как при накоплении зрительных образов приставок, корней, суффиксов создаются условия как для их запоминания, так и для нахождения в них орфографических трудностей.

В процессуальном плане интеграция заключается в том, что стержневой для развивающей системы обучения деятельностный подход стал в настоящее время основополагающим и для традиционной методики.

В организационном плане интеграция включает коллективно-распределённую деятельность, предполагающую совместную учебную работу детей в парах и в группах (89).

Процесс обучения по своей природе прежде всего коммуникативный, поэтому необходимо создать условия для развития речевых умений учащихся в орфографической деятельности.

Любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности. В процессе общения происходит не только обмен информацией, но и деятельностью, её результатами, опытом, знаниями, умениями.

Гуманистическая направленность обучения признаёт общение важнейшим условием и средством развития личности, когда ученик выступает субъектом обучения.

Средством развития коммуникативных умений учащихся является дидактическое речевое общение, которое представляет процесс взаимопроникновения и постоянного взаимодействия между субъектами деятельности, а также гибкость содержания, средств, способов и организационных форм, что при определённых педагогических условиях обеспечивает их свободный выбор и способствует устранению затруднений в коммуникативной деятельности.

В условиях дидактического речевого общения на развитие коммуникативных умений влияют проблематизация содержания обучения и диалогизация как форма учебного взаимодействия. При этом апробируются механизмы коммуникативных умений: стимуляция, обмен ролями, рефлексия, анализ, реконструкция, дискуссия, единичный опыт и обобщённый, упорядоченный в систему знаний; ввод теории и углубление, применение знаний.

Диалог определяют как вопросно-ответную форму общения, включающую обмен мнениями, идеями, предположениями. Диалоговая ситуация связана с проблемной, побуждающей к способу рассуждений, пробуждающей стремление к интеллектуальной новизне. В диалоге совершается продуктивная познавательная деятельность, производящая лично для себя полезный продукт — знание, имеющее для неё практическую ценность (39).

В учебном диалоге учебные задачи ставятся в виде нерешённых проблем, парадоксов. Диалог на уроке как форма усвоения знаний способствует объединению учащихся в сообщество исследователей для порождения новых знаний.

В качестве готовности учащихся к диалоговому общению выступают базовые знания, коммуникативный опыт, установка на самостоятельное изложение и восприятие иных точек зрения. Использование диалоговых ситуаций способствует развитию речи, умению слушать и говорить, аргументировать свою точку зрения, в ходе диалога развивается мышление, внимание, лучше и продуктивнее усваивается содержание орфографического материала.

Суть продуктивного диалога состоит в том, что диалог предполагает уникальность каждого партнёра и их принципиальное равенство друг другу, различие и оригинальность их точек зрения, ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точки зрения партнёром, ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании, взаимную дополнительность позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. Вот почему он может быть формой связи только субъектов, что является важным моментом педагогического процесса, где учитель и ученик выступают в роли субъектов по отношению друг к другу.

Педагог-новатор С.Н. Лысенкова, добивающаяся опережающего изучения программного материала, считала, что «резерв времени кроется в общении, взаимодействии, сотрудничестве, в понимании учителем особенностей мыслительной деятельности учащихся», в умении управлять ею, активизировать и стимулировать её (Когда легко учиться // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. - М., 1988. - С.52).

Развёртывание общения учителя с учащимися начинается с первой инициативной реплики, выполняющей функцию речевого стимула и носителя темы беседы. Выделяют следующие основные типы высказываний: этикетные формулы (приветствия, выражения благодарности, извинения и т.п.); запрос информации (вопрос, просьба), выражение эмоций, информирование или комментирование обстоятельств общения, фатические высказывания, не несущие серьёзной информации, но направленные на поддержание разговора.

В любом диалоге происходит периодическая смена ролей слушающего и говорящего. Известны два типа слушания — функциональное, нацеленное на безошибочное восприятие и анализ полученной информации, и личностное, сопровождаемое сопереживанием собеседнику (55).

В установлении межличностных контактов учителя и учащихся приоритет принадлежит вопросам, имеющим коммуникативную направленность, нацелен-

ным на привлечение к себе внимания, побуждение к определённым реакциям и поступкам, эмоциональному переживанию.

Важным этапом является принятие совместных решений. Признаком продуманности речевого поведения учителя становится стремление учащихся советоваться, открыто ставить вопросы, выражать не только согласие, но и несогласие, отсутствие страха обнаружить незнание и непонимание, безбоязненно предлагать свои варианты решений.

Заключительным является этап совместного подведения итогов, анализ возникших трудностей и планирование дальнейшего взаимодействия. Заканчивать речевой контакт с детьми целесообразно на оптимистической ноте, позаботившись о том, чтобы не оставить негативных впечатлений. От того, как завершается учебно-воспитательная работа сегодня, зависит результативность завтрашнего дня.

Смысл коммуникативного диалога заключается в создании благоприятного нравственно-психологического климата, обеспечивающего плодотворность предметного взаимодействия.

Итак, умело организованный диалог позволяет учителю устанавливать взаимопонимание, выявлять различные подходы в трактовке обсуждаемых проблем, создавать ситуации свободного выбора личностной позиции, на основе обратной связи своевременно вносить коррективы в свои действия.

В связи с тем что способность к общению — одно из важнейших условий комфортного существования человека, развитие этой способности у детей является важнейшей задачей школьного обучения. Как показывает опыт, только одно действие — расположение детей в классе за партами по периметру вдоль трёх стен или полукругом — уже обеспечивает заметное повышение эффективности их общения. Такая рассадка позволяет реализовать один из важнейших принципов здоровьесотворяющего образования — принцип взаимообозрения, когда каждый ребёнок в каждый момент может видеть глаза каждого.

Положительному общению учит начало каждого урока, проводимое как приветствие в парах, в группах, в кругу и др. Ситуации прощания и взаимоблагодарения также требуют активного межличностного общения. Общению детей на уроке способствует коллективная работа (в парах, в четвёрках, в малых группах) в технологии согласования, или по-другому, в технологии развивающейся кооперации, когда учащиеся договариваются о том, каким образом можно создать коллективный продукт, объединив опыт индивидуальной деятельности. В результате происходит взаимообмен знаниями, творение различных способов деятельности. Учащиеся постепенно учатся принимать мнения других, выстраивать комфортные взаимоотношения, даже оставаясь на различных позициях.

Коммуникативный подход обеспечивает интенсификацию общения учащихся, способствует развитию речевых умений, повышает качество знаний. Эффективность использования коммуникативного подхода зависит от умения учителя организовать работу учащихся как совместную (парную, групповую, коллективную).

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru