

M. Gavriļina, L. Līcīte, I. Frolova

**Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā
sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu
raksturojums un to risinājuma iespējas**

Rīga

2008

ВВЕДЕНИЕ

В течение 2008 года было проведено исследование *Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas*; Līgums Nr. 8-01\2008-15. "Atbalsta materiālu izstrāde vispārējās izglītības satura nodrošinājumam" indef. Nr. ISEC 2008/35 среди учителей и учащихся школ, реализующих программы национальных меньшинств.

Цели исследования:

- определить достижения и трудности в развитии орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальной школы (4-й класс);
- сформулировать дидактические рекомендации для учителей начальной школы, позволяющие совершенствовать формирование у школьников грамотной письменной речи.

В процессе исследования в качестве ведущего был использован метод анализа ошибок, констатированных в письменных работах учащихся 4-х классов школ Латвии (в соответствии с процедурой, предложенной С. Кордером: *Corder* 1974, 1981).

Этапы исследования.

Исследование проводилось в два этапа.

I этап: февраль – август 2008 года.

Задачи:

- определение целей исследования;
- разработка материалов для проведения исследования (анкета для учителей, проверочная работа для школьников по русскому языку);
- обобщение результатов анкетирования учителей и выполнения школьниками проверочной работы.

II этап: сентябрь – ноябрь 2008 года.

Задачи:

- разработка дидактических рекомендаций для учителей начальной школы, авторов учебников и учебных пособий, студентов-педагогов, направленных на совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальных классов;
- оформление материала методического пособия в соответствии с требованиями проекта.

Для достижения поставленных целей авторами проекта были разработаны следующие **материалы**:

- 1) анкета для учителей начальной школы (прил. № 1);
- 2) проверочная работа для учащихся 4-го класса (прил. № 2).

Участники исследования.

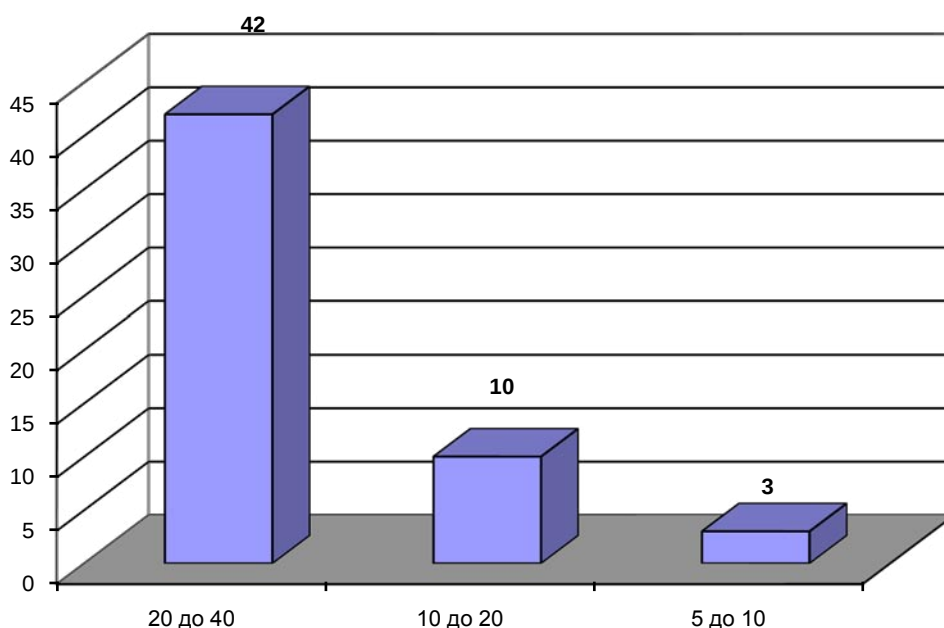
В исследовании приняли участие 55 учителей начальной школы и 735 учащихся 4-х классов.

I. Результаты анкетирования учителей

На вопросы анкеты ответили 55 учителей из школ разных регионов Латвии: Риги и Рижского района, Даугавпилсского, Резекненского, Вентспилского, Цессисского, Огрского, Лиепайского и других районов. Анкетирование проводилось в апреле-мае 2008 года.

Подавляющее большинство учителей, принявших участие в анкетировании, - опытные учителя, имеющие солидный педагогический стаж: 20-40 лет - 42 учителя; 10-20 лет - 10 учителей; 5-10 лет - 3 учителя.

Педагогический стаж учителей

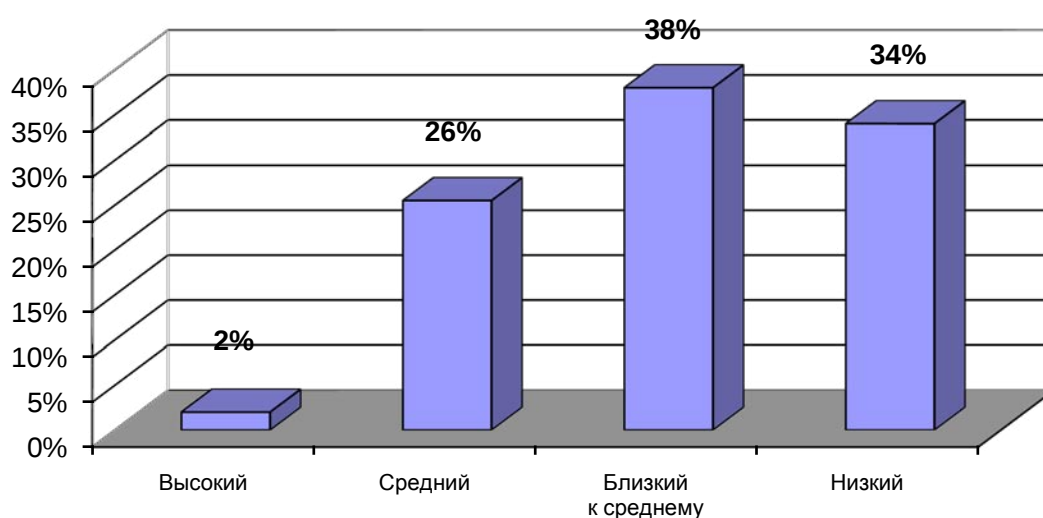


Мнения учителей относительно *уровня сформированности орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 4-х классов* (1-й вопрос анкеты) оказались разными. Никто из учителей не оценил уровень орфографической и пунктуационной грамотности школьников как *высокий* или *очень низкий*. 1 учитель считает, что этот

уровень *достаточно высокий*; 14 учителей – *средний*; 21 учитель – *близкий к среднему*; 19 – *низкий*.

Полученные результаты, к сожалению, нельзя считать оптимистичными, т.к. только 2% учителей считают, что четвероклассники освоили орфографический и пунктуационный материал на достаточно высоком уровне. По мнению 26% учителей учащиеся 4-х классов владеют орфографической и пунктуационной грамотностью на среднем уровне. 38% учителей считают, что данный уровень близок к среднему, а 34% учителей – низкий.

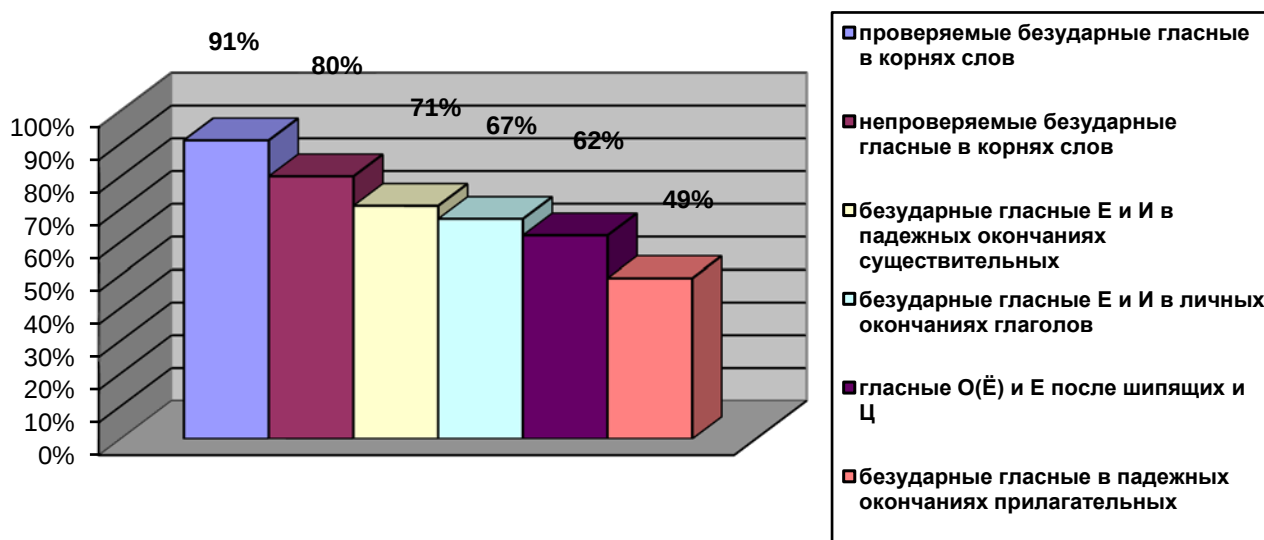
Уровень сформированности орфографической и пунктуационной грамотности у учащихся 4-х классов (мнение учителей)



Анализ ответов учителей на 2-й вопрос анкеты показал, что, по их мнению, *типичными и стабильными* в письменной речи учащихся 4-х классов являются ошибки, которые ребята допускают при оформлении на письме следующих орфограмм:

- проверяемые безударные гласные в корнях слов; на это указало 50 учителей (91%);
- непроверяемые безударные гласные в корнях слов – 44 учителя (80 %);
- безударные гласные Е и И в падежных окончаниях существительных – 39 учителей (71%);
- безударные гласные Е и И в личных окончаниях глаголов – 37 учителей (67%);
- гласные О(Ё) и Е после шипящих и Ц – 34 учителя (62%);
- безударные гласные в падежных окончаниях прилагательных – 27 учителей (49%).

Типичные и стабильные орфографические ошибки в письменной речи четвероклассников (мнение учителей)



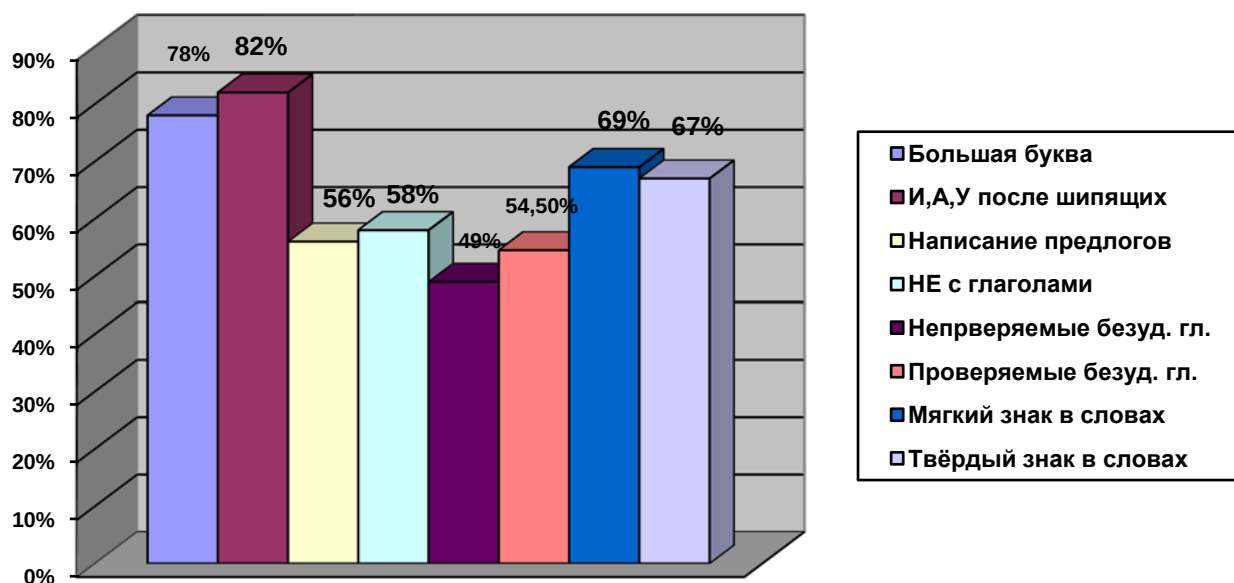
Ответы учителей позволяют сделать вывод о том, что наиболее сложным для школьников оказывается написание безударных гласных *в корнях* и *окончаниях* слов. Собственно говоря, в этой ситуации нет ничего нового, т.к. данные орфограммы традиционно считаются «ошибкоопасными зонами» в русской орфографии, и ранее школьники чаще всего ошибались в словах именно в данных ситуациях.

Интересно отметить, что учителя не относят ошибки, связанные с написанием *не* с глаголами, написанием мягкого и твёрдого знаков в словах, к типичным и стабильным в письменной речи четвероклассников. Так, только 10 учителей (18%) указали, что их школьники часто неверно оформляют на письме *не* с глаголами. 16 учителей (29%) констатируют ошибки, связанные с написанием мягкого знака в словах, а 20 учителей (36,4%) – с написанием твёрдого знака в словах. Однако данные написания можно отнести к потенциальным «зонам риска», т.к., например, написание *не* с глаголами в русском языке контрастирует с оформлением данной орфографической нормы в латышском языке; использование же на письме мягкого и твёрдого знаков в русском языке не имеет соответствий с подобными написаниями в латышском языке. Как показывает практика, ошибки в написании *не* с глаголами учителя констатируют в письменной речи учащихся на протяжении всей основной школы.

Анализ мнений учителей по поводу того, *какие орфограммы к концу 4-го класса должны быть полностью освоены учениками* (3-й вопрос анкеты), показал следующее:

- 78% учителей считают, что школьники должны полностью освоить написания, связанные с орфограммой «Большая буква в именах собственных»;
- 82% учителей – с орфограммой «Гласные И, А, У после шипящих»;
- 56% учителей – с орфограммой «Раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями»;
- 58% учителей – с орфограммой «НЕ с глаголами»;
- 49% - с орфограммой «Непроверяемые безударные гласные в корнях слов»;
- 54,5% - с орфограммой «Проверяемые безударные гласные в корнях слов»;
- 69% - с орфограммой «Мягкий знак в словах»;
- 67% - с орфограммой «Твёрдый знак в словах».

**Орфограммы, которые школьники должны освоить к концу 4-го класса
(мнение учителей)**



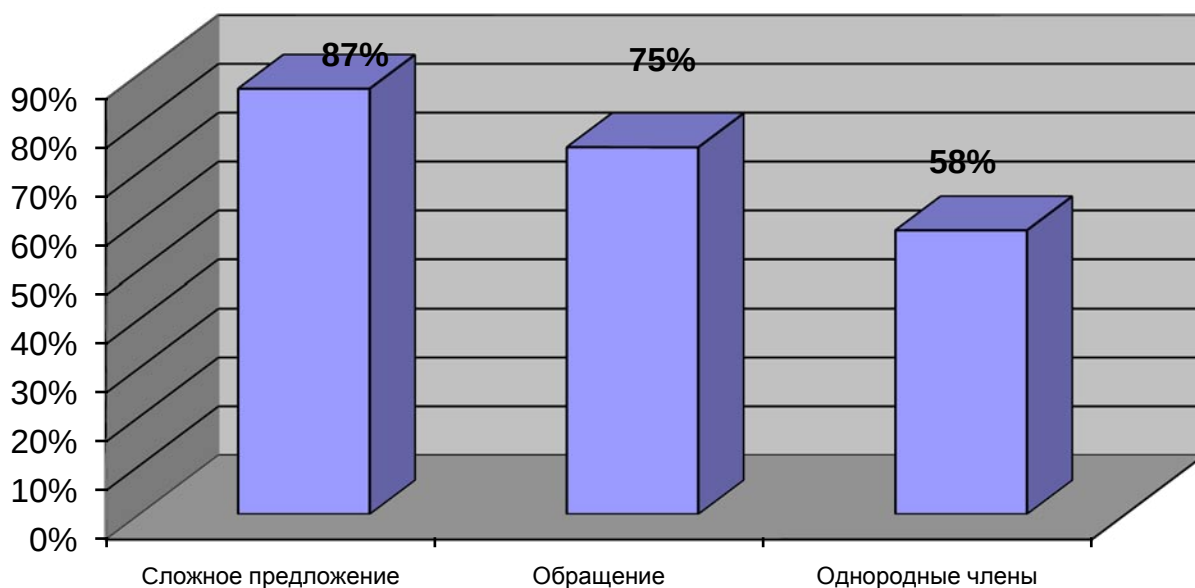
При оценке уровня сформированности *пунктуационной грамотности* четвероклассников (4-й вопрос анкеты) 100% учителей отметили, что школьники не допускают ошибок в простановке знаков препинания в конце предложений.

Типичными и стабильными пунктуационными ошибками в письменной речи ребят являются, по мнению учителей, следующие:

- постановка запятой между частями сложного предложения (на это указали 87% учителей);

- выделение запятой(ыми) обращения в структуре предложения (на это указали 75% учителей);
- постановка запятой(ых) в предложениях с однородными членами (на это указали 58 % учителей).

**Типичные и стабильные пунктуационные ошибки
в письменной речи четвероклассников
(мнение учителей)**



Думается, наличие этих пунктуационных ошибок в речи четвероклассников закономерно и объясняется тем, что на данном этапе освоения родного языка ребята только знакомятся с синтаксическими конструкциями, включающими в себя обращения, однородные члены, имеющими сложную структуру, только учатся распознавать их в тексте.

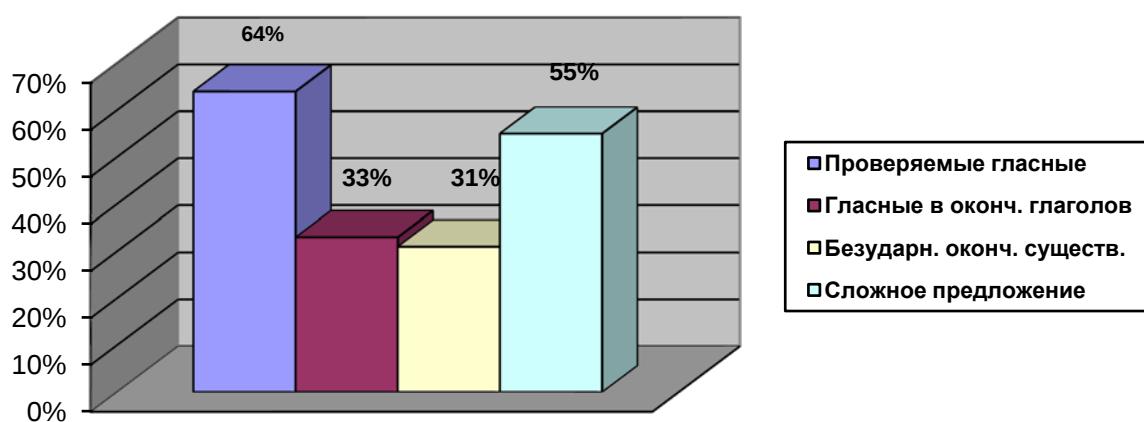
По мнению учителей, ошибки, допускаемые четвероклассниками в письменной речи и связанные с написанием проверяемых безударных гласных в корнях слов, безударных гласных в падежных окончаниях существительных и личных окончаниях глаголов, с постановкой запятой(ых) между частями сложного предложения, являются не только типичными и стабильными, но и трудно поддаются коррекции (5-й вопрос анкеты).

Так, 64% учителей к трудным для коррекции относят ошибки, связанные с написанием *проверяемой* гласной в корне слова. При этом только 13% учителей считают, что ошибки в написании *непроверяемой* гласной в корне слова трудно поддаются коррекции.

33% учителей к трудным с точки зрения коррекции отнесли ошибки в выборе гласных в личных окончаниях глаголов, а 31 % учителей считают такими ошибки в написании безударных гласных в падежных окончаниях существительных.

55% учителей к трудным относят ошибки, связанные с постановкой запятой между частями сложного предложения. Менее сложными в этом смысле оказываются, по мнению учителей, ошибки в отделении запятыми однородных членов предложения (на трудность коррекции указали только 14% учителей) и обращения (15% учителей).

**Ошибки в речи школьников, трудно поддающиеся коррекции
(мнение учителей)**

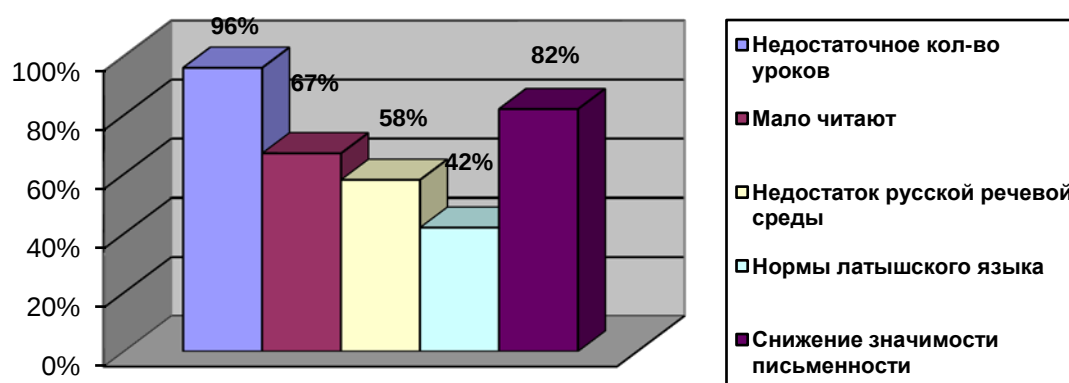


Причины снижения орфографической и пунктуационной грамотности современных школьников (6-й вопрос анкеты) учителя охарактеризовали следующим образом:

- 53 учителя (96%) подчеркнули, что для освоения родного языка в школьных учебных планах отводится недостаточно уроков;
- 45 учителей (82%) считают, что причиной низкого уровня грамотности школьников является снижение значимости письменной коммуникации в обществе. Мнение учителей перекликается с результатами социологического опроса, размещенными на молодежном форуме в Интернете. Так, 33,33% участников опроса считают, что «современная молодежь понимает: грамотность – не значит успешность», еще 33,33% участников убеждены в том, что «основным источником информации стал Интернет, поэтому нет необходимости держать знания в голове». (<http://www.lapryal.org/pages/pressa05/4as/4as080705.htm>);
- по мнению 37 учителей (67%) причиной низкой грамотности школьников является то, что ребята начинают поздно читать, читают мало;

- 32 учителя (58%) отметили, что причиной низкого уровня речевой грамотности школьников является низкий развивающий потенциал русской речевой среды Латвии;
- 23 учителя (42%) считают, что на качество речи учащихся оказывают влияние нормы латышского языка, которые школьники осваивают параллельно с нормами родного языка.

Причины снижения орфографической и пунктуационной грамотности школьников (мнение учителей)



Интересно отметить, что только 5 учителей (9%) считают, что испытывают недостаток в информации, объясняющей то, как дидактически целесообразно развивать орфографическую и пунктуационную компетенцию школьников в условиях билингвизма. Кроме того, среди других причин, сформулированных учителями, были высказаны следующие: «низкий уровень общего развития детей» (2%), «индивидуальные особенности ребенка» (2%), «отсутствие преемственности детского сада и школы» (2%), «сложность программы по русскому языку» (2%), «отсутствие качественных учебников по русскому языку» (4%).

Для того чтобы изменить ситуацию к лучшему, найти *пути повышения орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальной школы*, по мнению подавляющего большинства учителей (85%), необходимо увеличить количество учебного времени на освоение родного языка.

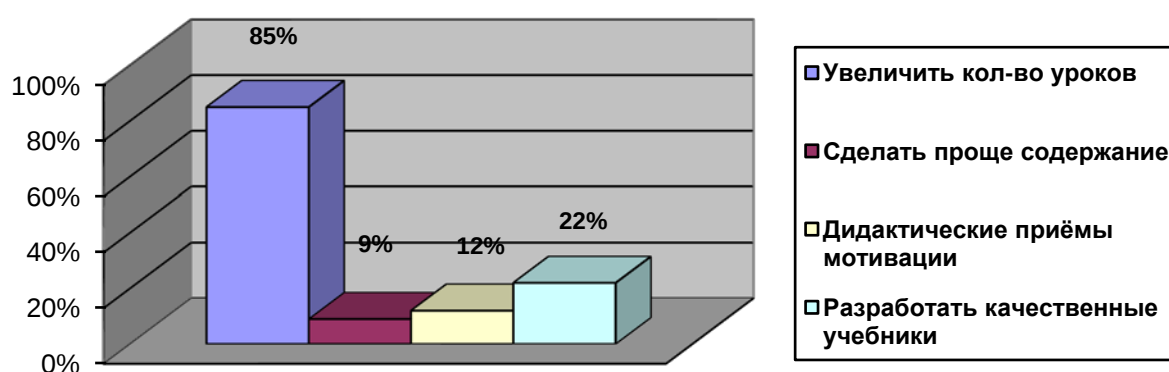
Относительно других изменений мнения учителей распределились следующим образом:

- 5 учителей (9%) считают, что следует сделать учебный материал курса «Родной язык» проще, доступнее для учащихся;
- 7 учителей (13 %) предложили искать дидактические пути, позволяющие мотивировать школьников к чтению;

- 12 учителей (22%) считают необходимым разработать качественные учебные пособия по родному языку.

Интересно, что среди важнейших причин снижения грамотности речи школьников 67% учителей назвали то, что ребята поздно начинают читать и читают мало. Однако только 7 учителей (из 55 участвовавших в анкетировании) в качестве меры, стимулирующей совершенствование грамотности ребят, предложили искать пути повышения мотивации школьников к чтению.

**Что может способствовать повышению качества письменной речи
учащихся начальной школы
(мнение учителей)**



Выводы

1. Большинство учителей начальной школы (73%), принявших участие в анкетировании, считают, что уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 4-х классов нельзя считать удовлетворительным, оценивают как «близкий к среднему» или «низкий».

2. Основными причинами низкого уровня грамотности школьников, по мнению учителей, являются: недостаточное количество учебных часов, отводимых в учебных планах на освоение родного языка в начальной школе (96% учителей); снижение значимости письменной коммуникации в современном обществе (82% учителей); а также то, что современные школьники не испытывают потребности в чтении (67%).

3. Выход из сложившейся ситуации учителя видят в увеличении количества уроков родного языка в начальной школе (85% учителей). Думается, однако, что только увеличение количества учебных часов вряд ли окажется эффективным средством повышения качества письменной речи школьников. Данную проблему необходимо решать комплексно.

4. К типичным и стабильным *орфографическим* ошибкам, допускаемым четвероклассниками в письменной речи, учителя относят написание проверяемых и непроверяемых безударных гласных в корнях слов, безударных гласных *Е* и *И* в падежных окончаниях существительных и в личных окончаниях глаголов, гласных *О(Ё)* и *Е* после шипящих и *Ц*.

Типичными и стабильными *пунктуационными* ошибками в речи ребят являются, по мнению учителей, постановка запятой(ых) между частями сложного предложения, в предложениях с обращением и с однородными членами, т.е. в «зону риска» попали практически все пунктограммы, с которыми школьники знакомятся к концу 4-го класса (за исключением правила постановки знаков препинания в конце предложений).

Учителя указывают на то, что трудно поддаются коррекции орфографические ошибки, связанные с выбором проверяемой гласной в корне слова, и пунктуационные ошибки, связанные с постановкой запятой между частями сложного предложения.

Заметим, что орфограмма «Правописание проверяемой безударной гласной в корне слова» традиционно считается одной из сложнейших орфограмм русского языка, т.к. требует от ученика серьезных интеллектуальных усилий и богатого речевого опыта. Именно поэтому на протяжении всего периода обучения в школе данные ошибки являются самыми частотными в речи учащихся. Что же касается правописания гласных *О(Ё)* и *Е* после шипящих и *Ц*, то с этой орфограммой школьники только частично знакомятся в начальной школе, поэтому ожидать того, что ребята будут допускать минимум ошибок на данное написание вряд ли следует. Это же относится и к пунктуационным ошибкам в структуре сложного предложения. О данных предложениях четвероклассники только получают начальное представление, не овладевают в полной мере умением безошибочно находить сложное предложение в тексте, а значит – не могут полноценно решать в нём пунктуационные задачи.

5. Анализ ответов учителей на вопрос анкеты *«Какие орфограммы к концу 4-го класса должны быть, по Вашему мнению, полностью освоены учениками?»* позволяет сделать вывод о том, что учителя предъявляют слишком высокие требования к формированию орфографической грамотности четвероклассников.

Так, вряд ли следует согласиться с тем, что к концу 4-го класса школьники могут полностью освоить, например, орфограммы «Проверяемая безударная гласная в корне слова», «Мягкий знак в словах». Как известно, данные орфографические

написания сложны по своей сути, т.к. требуют со стороны ученика умений не только обнаружить орфограмму в слове, но и выбрать способ доказательства верного написания, однако к 4-му классу школьники знакомятся не со всеми способами аргументации. Кроме того, данные написания носят комплексный характер, объединяют под одним названием несколько частных норм (например: написание разделительного мягкого знака в слове; написание мягкого знака на конце глаголов 2-го лица единственного числа; написание мягкого знака на конце наречий и др.), с которыми четвероклассники знакомы не полностью.

II. Результаты анализа проверочных работ учащихся 4-х классов

В апреле-мае 2008 года в школах Латвии, реализующих программы национальных меньшинств, была проведена проверочная работа, разработанная авторами проекта (прил. № 2).

Цель проверочной работы - определить уровень сформированности у учащихся 4-х классов орфографических и пунктуационных знаний и умений в области русского (родного) языка, выявить типичные и стабильные ошибки в письменной речи школьников.

Проверочная работа включила задания, которые позволили оценить следующие умения учащихся:

- решать орфографические задачи в словах, пунктуационные - в предложениях на материале предложенных текстов (*задания 1, 4*);
- выбирать верное написание, аргументировать свой выбор, демонстрируя знание орфографических правил (*задание 2*);
- замечать орфографические ошибки в чужой речи, исправлять их (*задание 3*);
- соблюдать освоенные орфографические и пунктуационные нормы в собственной речи (тексте) (*задание 5*).

Школьники выполняли работу в привычной для них среде. На уроке, предшествовавшем написанию проверочной работы (по крайней мере, за день до её проведения), учитель информировал учащихся о цели работы, объяснял, что школьники будут делать, выполняя работу.

В исследовании обобщены результаты выполнения проверочной работы 735 четвероклассниками, которые учатся в школах Риги, Рижского района и других областей Латвии.

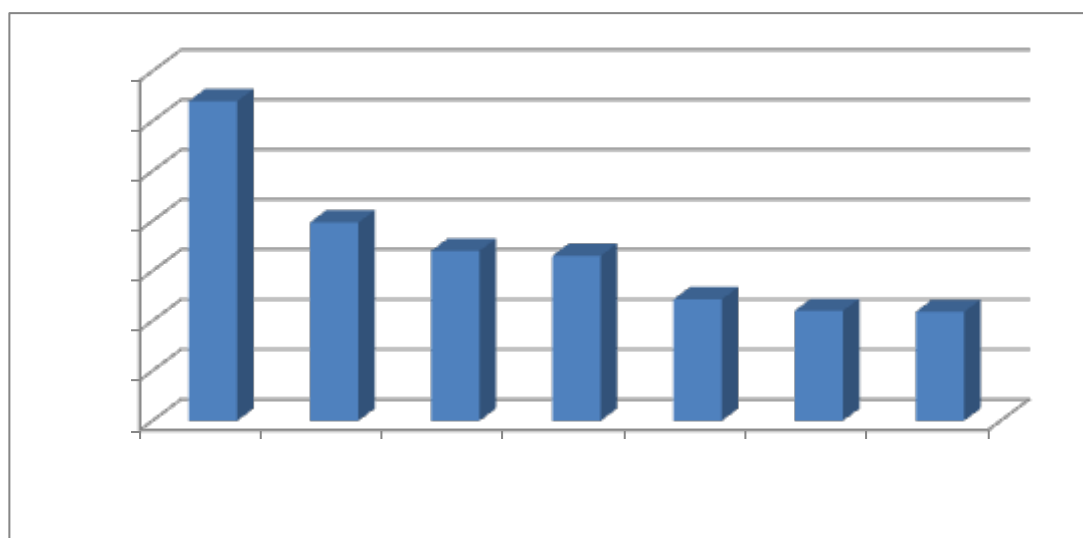
При работе с **1-м заданием** проверочной работы проверялось умение школьников решать орфографические задачи в словах, связанные с выбором правильной буквы (звукобуквенные написания) и слитного или раздельного написания (место орфограмм в словах было обозначено).

Анализ выполнения данного задания показал, что чаще всего учащиеся ошибались в выборе следующих орфографических написаний:

- проверяемые безударные гласные в корнях слов - 64% четвероклассников;
- безударные гласные Е и И в падежных окончаниях существительных – 39,7%;
- безударные гласные в падежных окончаниях прилагательных – 34%;
- буквы З и С на конце приставок – 33%;
- непроверяемые безударные гласные в корнях слов – 24,3%;
- написание мягкого знака (Ь) в словах – 22%;
- большая буква в именах собственных – 21,8%.

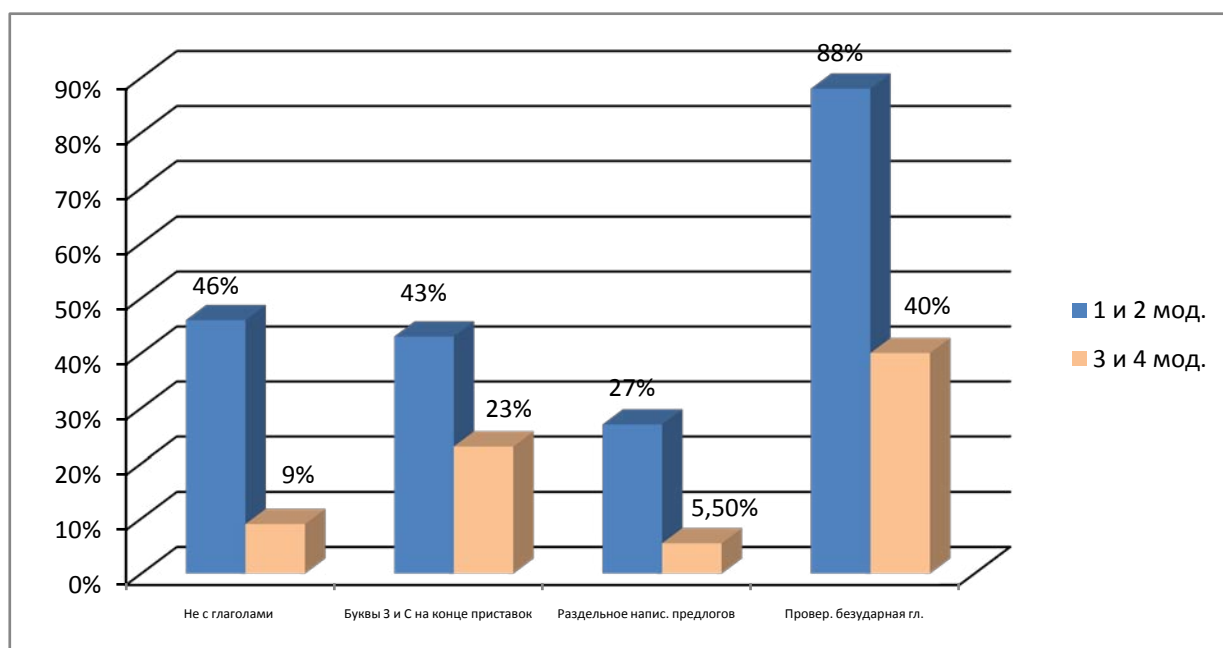
Типичные орфографические ошибки учащихся при выполнении задания

«Решите орфографические задачи в словах текста»



В ходе анализа проверочных работ школьников мы принимали во внимание то, какая модель билингвального образования реализуется в учебном процессе школы, чтобы понять, влияет ли данная ситуация на характер типичных орфографических и пунктуационных ошибок, допускаемых ребятами в собственной речи. Анализ выполнения 1-го задания проверочной работы показал, что школьники, обучающиеся по 1-й и 2-й билингвальным моделям, чаще допускают орфографические ошибки на следующие орфограммы: «Проверяемая безударная гласная в корне слова», «Правописание *не* с глаголами», «Раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями», «Буквы З и С на конце приставок».

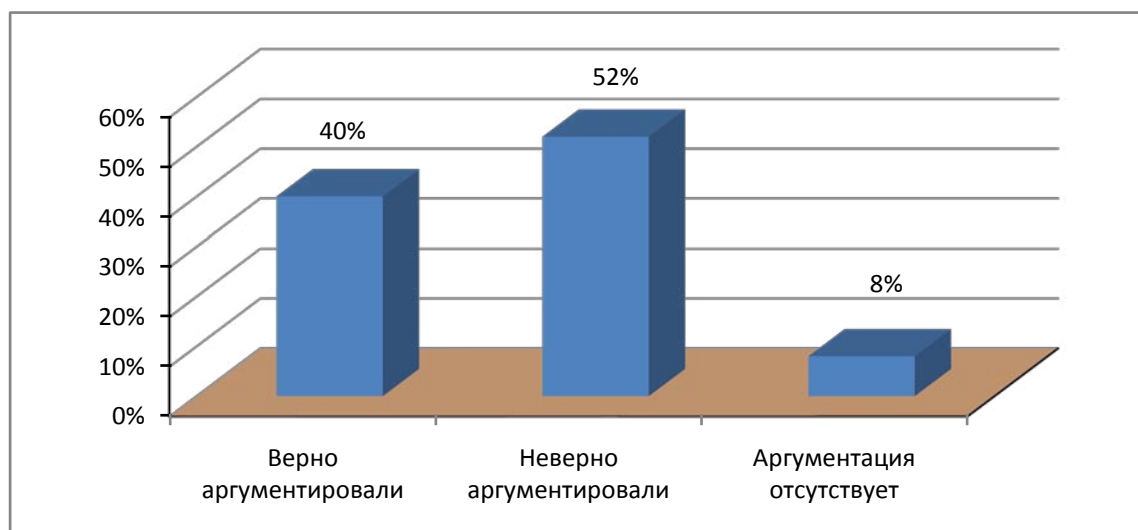
Частотность орфографических ошибок школьников, обучающихся по разным моделям билингвального образования



Задача **2-го задания** проверочной работы заключалась в том, чтобы выяснить, насколько школьники умеют аргументировать выбор того или иного орфографического написания, опираясь на содержание орфографического правила.

Анализ выполнения четвероклассниками данного задания показал, что только 3% школьников допустили ошибки в выборе написаний (ребятам предлагалось решить орфографические задачи в 3-х словах, содержащих разные орфограммы; труднее всего для школьников оказалось сделать выбор в оформлении на письме орфограммы «Правописание НЕ с глаголами»). Однако 52% ребят неверно аргументировали правильно сделанный выбор, а 8% учащихся вообще не попытались аргументировать свой выбор.

Аргументация школьниками орфографического написания



Приведем некоторые примеры неверной аргументации школьников. Так, при объяснении

- написания твердого знака в слове *съедобный*, школьники указывали, что «после приставки *с-* пишется твердый знак»;
- написания буквы *и* в слове (*он*) *просит*, ученики предлагали следующие аргументы: «слова *просеет* не бывает», «проверочное слово *просить*»;
- раздельного написания *не* с глаголом *могу*, ребята писали: «существительное пишется с предлогом раздельно», «это глагол 2-го спряжения», «слово отвечает на вопрос *что делать?*», «это не глагол».

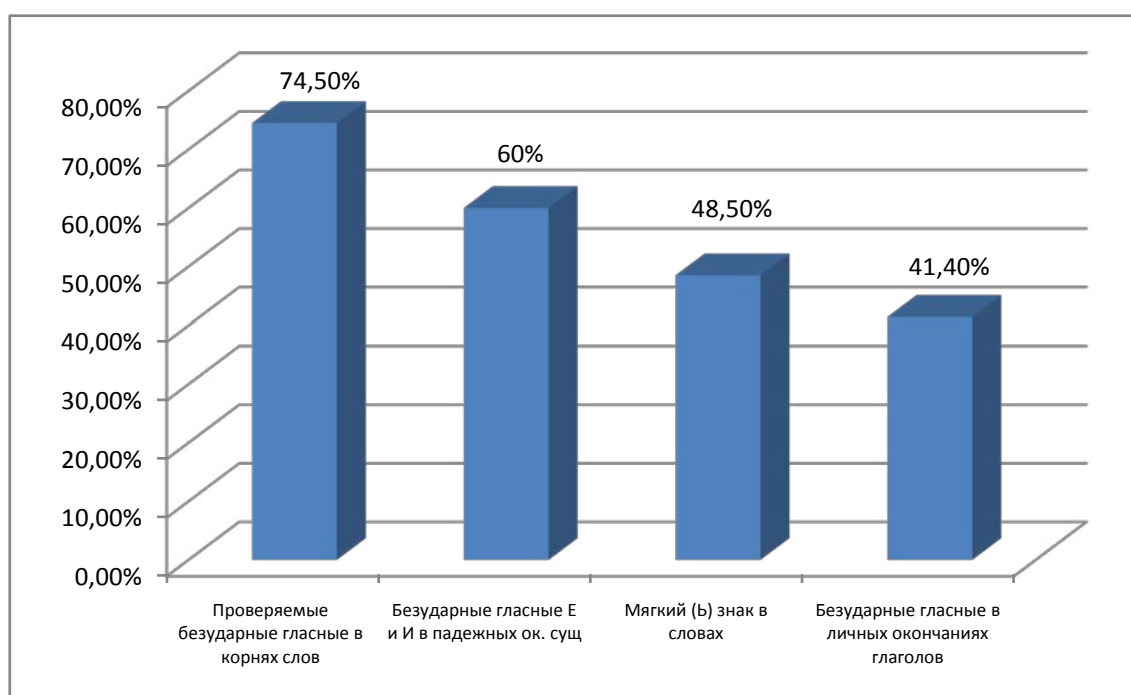
При анализе выполнения данного задания не констатированы существенные отличия в ответах школьников, обучающихся по разным билингвальным моделям. Совершенно очевидно другое: в одних школах уделяется большое внимание тому, чтобы учить ребят рассуждать при решении орфографических задач в словах, в других – развитию у ребят данного умения особого значения не придается. Вместе с тем известно, что умение аргументировать собственный выбор (в нашем случае – выбор той или иной буквы в слове, слитного или раздельного написания) – показатель сформированности у человека контролируемого речевого поведения, осознанного умения.

Задачей **3-го задания** («Работаю учителем!») было проверить, насколько школьники умеют замечать орфографические ошибки в речи другого человека, исправлять их, предлагать верный орфографический вариант.

Анализ результатов выполнения школьниками данного задания показал следующее:

- 74,5% школьников не исправили все ошибки в словах, содержащих орфограмму *Проверяемые безударные гласные в корнях слов* (в задании было 5 таких слов);
- 60% школьников не заметили ошибок в словах, содержащих орфограмму *Безударные гласные Е и И в надежных окончаниях существительных* (2 слова);
- 48,5% ребят не исправили ошибки, связанные с написанием *мягкого знака* в словах (2 слова);
- 41,4% не заметили ошибки в написании *безударной гласной в личном окончании глагола* (1 слово).

Умение школьников находить и исправлять орфографические ошибки в чужой речи

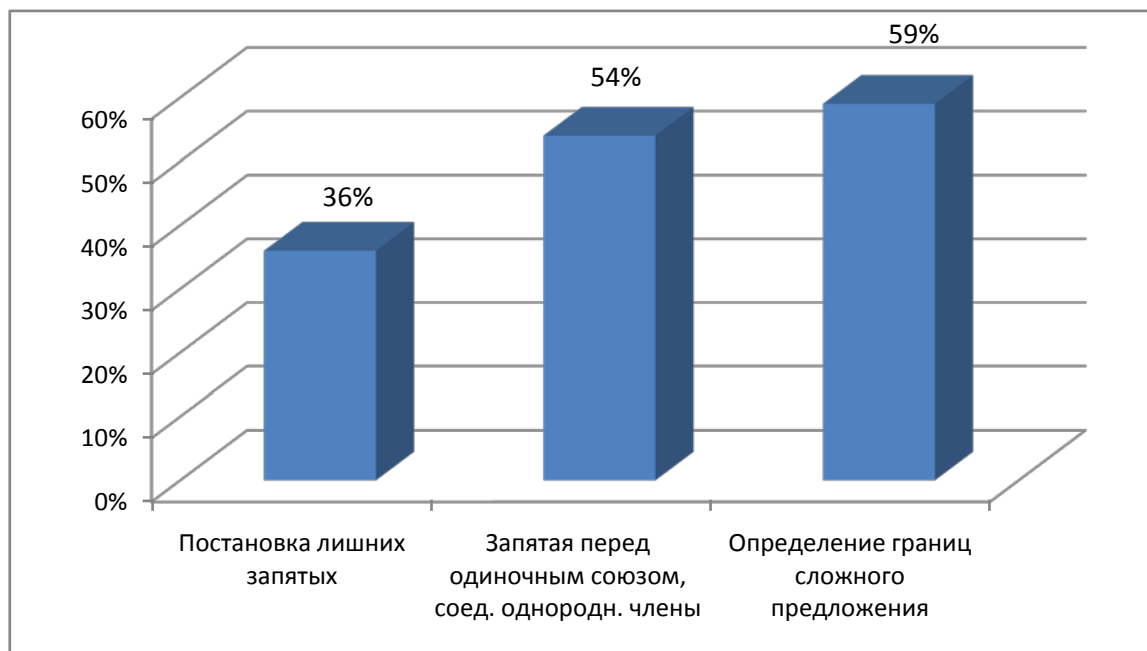


Заметим, что почти треть школьников (27,6%) в ряде случаев правильные орфографические написания, содержащиеся в тексте, заменили неправильными (например: *прошол*, *ростут*, *дождивая (капля)*, *праливной (дождь)*, *дарога*, *кусты орешнека*, *птичька* и др.).

При выполнении **4-го задания** проверялись пунктуационные умения школьников. Ребятам предлагалось поставить запятые в предложениях текста (4 предложения). В центре внимания была постановка запятых между однородными членами и частями сложных предложений.

Ошибки, допущенные школьниками при выполнении данного задания, носили разный характер. Так, запятые в предложениях с однородными членами не сумели правильно поставить 51% ребят, а запятые между частями сложных предложений – 58,5%.

Типичные пунктуационные ошибки учащихся при выполнении задания
«Реши пунктуационные задачи в предложениях текста»



Анализ выполнения четвероклассниками данного задания показал, что

- у 36% школьников имеется тенденция к постановке лишних запятых в предложениях (напр.: *В ольховых зарослях и в низинах птички запели, свои несложные песни.*);

- 54% школьников поставили запятую перед одиночным союзом *и*, соединяющим однородные члены предложения;

- 59% ребят не сумели правильно определить границы частей сложного предложения. Примеры неверной постановки запятых в сложном предложении:

Совы отложили яйца в дуплах, деревьев высоко в синем небе, соколы завели свои игры на опушках леса всё чаще, стали появляться ястребы.

Совы отложили яйца в, дуплах деревьев высоко в синем, небе соколы завели свои игры на, опушках леса всё чаще стали, появляться ястребы.

Задача **5-го задания** («Пишу сочинение») заключалась в том, чтобы проверить, насколько школьники соблюдают орфографические и пунктуационные нормы в собственном речевом поведении при создании текста.

Анализ письменных текстов школьников показал следующее:

- чаще всего ребята ошибаются при написании проверяемых безударных гласных в корнях слов (69% школьников допустили ошибки в словах, содержащих данную орфограмму); заметим, что нередко ошибки констатированы даже в тех

словах, где гласная находится в сильной позиции (напр.: кождый (год), понровилось, лавим (рыбу) и под.), при этом наблюдается тенденция к выбору в пользу буквы **о**;

- на втором месте по частотности оказались орфографические ошибки, связанные с написанием безударных гласных **Е** и **И** в падежных окончаниях существительных (58,4%);

- в текстах 49% школьников констатированы ошибки, связанные с оформлением на письме орфограммы «Удвоенные согласные в корне слова» (напр.: група, принцеса, Росия и др.); заметим, что школьники отдают предпочтение написанию одной буквы на месте удвоенных согласных, обратного варианта не констатировано;

- 47% учащихся ошиблись в выборе букв **З** и **С** на конце приставок; анализ характера ошибок показывает, что школьники отдают предпочтение написанию буквы **З** на конце приставок, а наиболее часто эти ошибки встречаются в письменных работах ребят, обучающихся по 1-й и 2-й билингвальным моделям;

- 44% школьников ошиблись в написании непроверяемых безударных гласных в корнях слов (наиболее частые ошибки: лагирь, виласипед, вирблюд, коникулы и др.);

- в текстах 42,5% школьников констатированы ошибки в написании безударных гласных в личных окончаниях глаголов;

- 39% учащихся допустили ошибки, связанные с орфограммой «Мягкий знак в словах»; данные ошибки носят разный характер:

- наиболее частые ошибки - отсутствие мягкого знака там, где его следует писать: в глаголах в форме инфинитива (напр.: буду купатся, кататся; хотим отправится и под.); разделительного мягкого знака (напр.: поеду с друзями, с семьй и под.);

- написание мягкого знака там, где его быть не должно («лишний» мягкий знак): в глаголах 3-го лица (напр.: он встречается, купается); внутри сочетаний ЧК, ЧН (напр.: цветочьки).

Заметим, что в текстах школьников, обучающихся по 1-й и 2-й билингвальным моделям, наблюдается тенденция к написанию в словах «лишнего» мягкого знака между согласной и йотированной гласной **ю** (напр.: вербльюд, коньюшня и под.). В письменных работах данных учащихся также чаще констатированы написания типа купающа, катаеща, собираеща и под. (письмо по слуху);

- 38% учащихся ошиблись в написании **не** с глаголами (напр.: небуду, неумею, нехочу, незнаю и под.). Анализ ошибок показывает, что «зоной риска» для ребят оказываются те случаи, когда частица **не** сочетается с «короткими» глаголами. Кроме

того, если после такого глагола следует частица *бы*, то школьники часто оформляют данное написание в одно слово (напр.: *немогбы, нехотелбы* и под.);

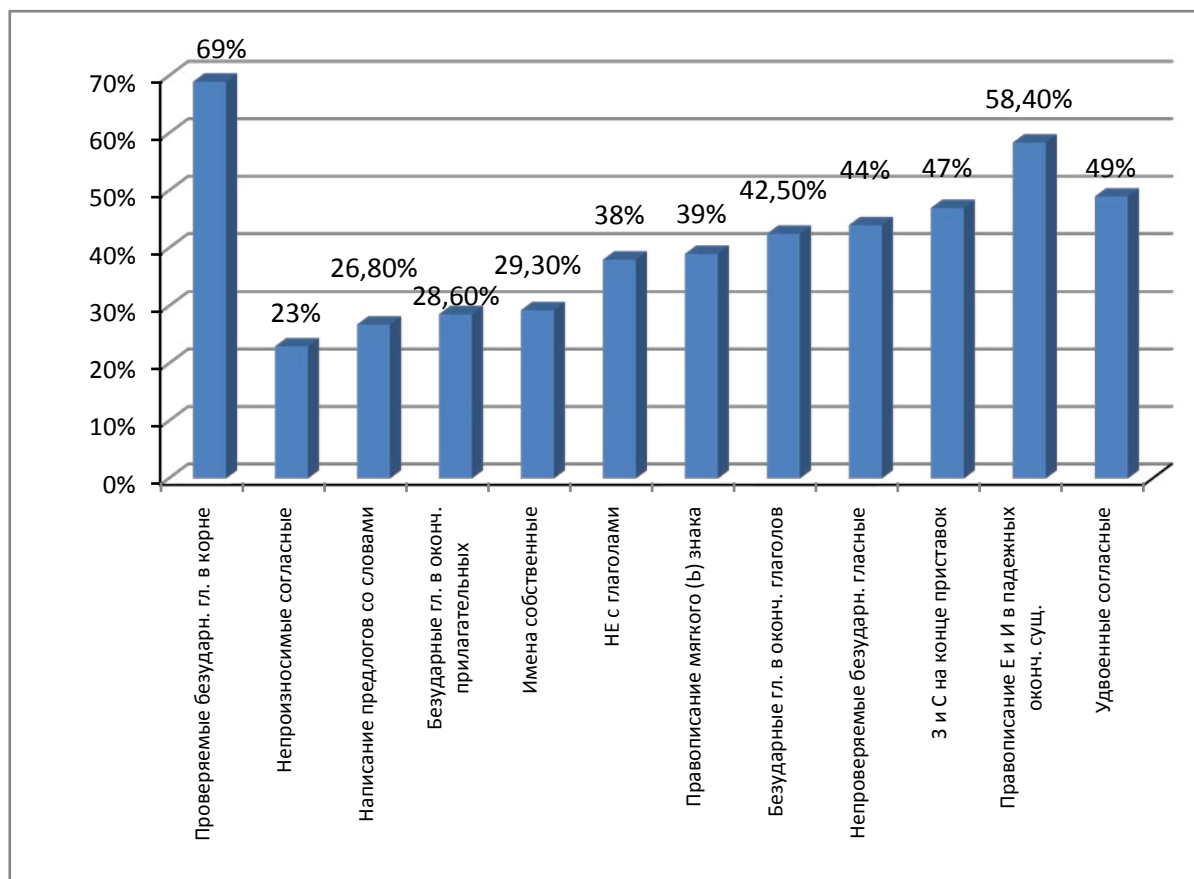
- в работах 29,3% учащихся зафиксированы ошибки в оформлении на письме имен собственных – написание топонимов, кличек животных со строчной буквы. Заметим, что школьники оформляют на письме неправильно как названия географических мест, связанных с Латвией, так и топонимы других стран (напр.: *отдыхаем в булдури, турция, Чёрное Море, красная площадь* и под.);

- почти треть учащихся (28,6%) ошиблись в написании безударных гласных в окончаниях прилагательных (наиболее частые ошибки связаны с выбором гласных *а* и *о*, *е* и *и*);

- 26,8% школьников слитно написали предлоги с существительными и местоимениями (наиболее частая ошибка – слитное написание предлогов с местоимениями); данная ошибка чаще появляется в текстах школьников, обучающихся по 1-й и 2-й билингвальным моделям;

- 23% четвероклассников ошиблись в написании слов с непроизносимыми согласными (характер ошибок – пропуск на письме непроизносимой согласной).

Типичные орфографические ошибки, допущенные учащимися в собственных текстах



Кроме названных выше орфографических ошибок в сочинениях школьников наблюдается следующее (данные ошибки и недочеты чаще встречаются в текстах ребят, обучающихся по 1-й и 2-й билингвальным моделям):

- ошибки в оформлении графем русского языка (графические ошибки): написание латинской графемы **u** на месте русской буквы **у** (напр.: *не покини, футбол* и др.); написание графемы **e** на месте буквы **э** в начале слов (напр.: *Естония, у этого, эти* и под.);

- тенденция к выбору сложной формы будущего времени глаголов с глаголом-связкой **быть** (синтаксический монотон): *буду стараться, будем ехать в ... , буду ходить в лес и буду собирать грибы, буду играть в компьютер* и под.;

- уход от использования школьниками прилагательных в собственном тексте; так, в сочинениях 87,5% школьников, обучающихся по 1-й билингвальной модели, и 70% школьников, обучающихся по 2-й билингвальной модели, практически отсутствуют слова этой части речи (в рамках исследования проанализированы сочинения 378 школьников, обучающихся по 1-й и 2-й моделям);

- в текстах 61,5 % ребят присутствуют обороты, характерные для латышской речи.

Кроме того, в текстах многих учащихся констатированы названия объектов, написанные в соответствии с их оригинальным оформлением (напр.: *поиграть в Pintpol, буду болеть за Skonto Juneor* и под.).

Анализ соблюдения школьниками пунктуационных норм русского языка при создании собственного текста позволил выделить следующие *пунктуационные ошибки*:

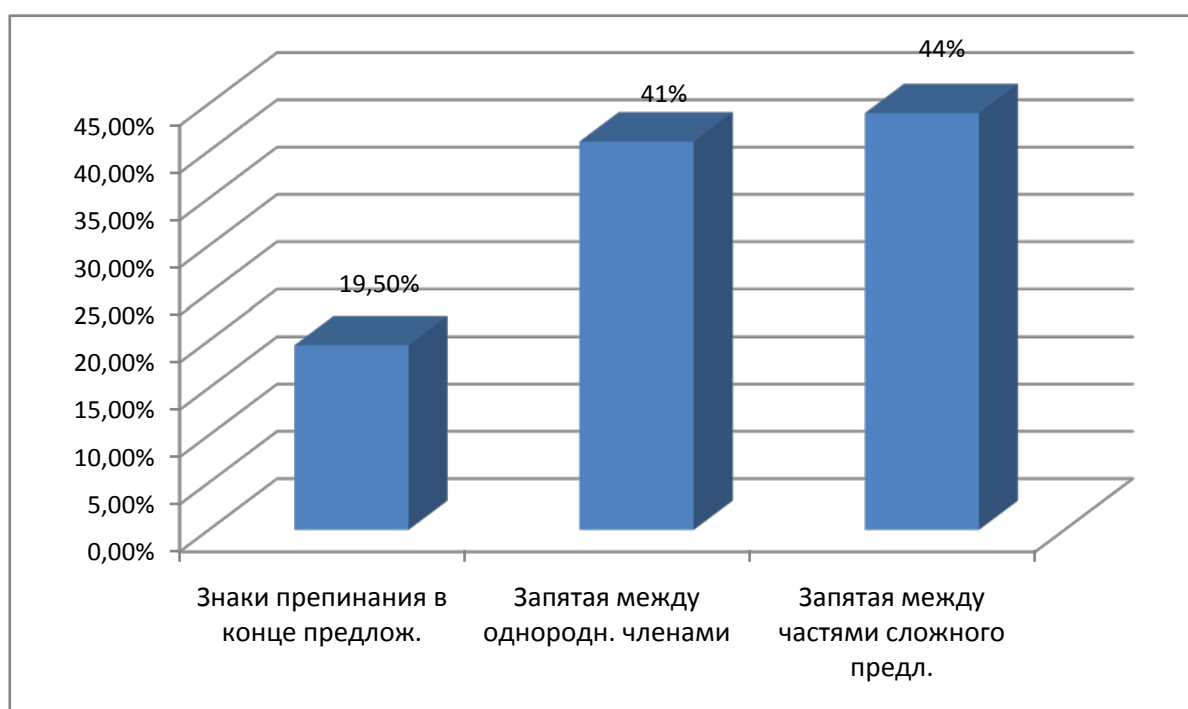
- в сочинениях 44% школьников констатированы ошибки в постановке запятой между частями сложных предложений;

- 41% четвероклассников допустил ошибки при постановке запятой в предложениях с однородными членами;

- 19,5% учащихся неправильно поставили знаки препинания в конце предложений (подавляющее большинство данных ошибок связано либо с необоснованной постановкой восклицательного знака, либо с неверным определением границ рядом стоящих предложений). Например:

Во время каникул я гулял бы. Часто ездил за границу. Катался на велосипеде. Очень много спал! Читал много книг. Делал уроки. Плавал в море. Загорал на пляже. Мне нравятся летние каникулы потому что это всегда здорово. Мне это нравится!!!

**Типичные пунктуационные ошибки,
допущенные учащимися в собственных текстах**



Выводы

1. Сравнительный анализ выполнения учащимися 1-го, 3-го и 5-го заданий проверочной работы, т.е. заданий, проверяющих умение ребят решать орфографические проблемы в словах в разных ситуациях, позволяет заключить, что ошибки, которые школьники допустили при оформлении на письме орфограмм «Проверяемые безударные гласные в корнях слов», «Безударные гласные Е и И в надежных окончаниях существительных», «Безударные гласные Е и И в личных окончаниях глаголов», «Буквы З и С на конце приставок», «Непроверяемые безударные гласные в корнях слов», «Мягкий знак в словах», «Удвоенные согласные в корнях слов», «Раздельное написание НЕ с глаголами», «Большая буква в именах собственных» являются типичными, носят стабильный характер.

Значительной разницы между уровнем сформированности орфографической грамотности у девочек и мальчиков не констатировано.

Однако следует заметить, что школьники, обучающиеся по 1-й и 2-й билингвальным моделям, чаще ошибаются в словах, содержащих орфограммы «Буквы З и С на конце приставок», «Мягкий знак в словах», «Удвоенные согласные в корнях слов», «Раздельное написание НЕ с глаголами» (по сравнению со школьниками, обучающимися по 3-й и 4-й билингвальным моделям). Частотность и устойчивость ошибок, скорее всего, объясняется характером соотношения орфографических норм русского и латышского языков и их «скрещиванием» в

сознании учеников. Так, в латышском языке *ne* с глаголами следует писать слитно, в русском же языке имеется контрастная орфографическая норма. Написание приставок *bez-*, *iz-* и подобных в латышском языке подчиняется морфологическому принципу орфографии, в русском же – фонетическому (алломорфы в русском языке *без-/бес-* соответствуют латышской приставке *bez-*). Хотя следует заметить, что чаще ребята ошибались именно во втором случае (при написании приставок, оканчивающихся на *з* и *с*), а не при оформлении на письме орфограммы «Не с глаголами». Данная ситуация подтверждает справедливость вывода, сделанного в психолингвистике: по мнению психолингвистов, интерференция в речи школьников чаще проявляется при частичном сходстве норм родного и второго языков (как в ситуации написания приставок: *без-/бес-* = *bez-*), а не при полном их различии (как в ситуации написания *ne* с глаголами) (Залевская А.А.).

2. Около трети четвероклассников допускают ошибки в оформлении на письме орфограмм, которые, на наш взгляд, должны быть освоены на данном этапе: «*Большая буква в именах собственных*» (29,3% школьников допускают ошибки) и «*Раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями*» (26,8% ребят). Ошибки, связанные с первой орфограммой, появляются в письменной речи школьников в тех случаях, когда ребята используют географические названия, встречающиеся в Латвии и за её пределами. Что же касается раздельного написания предлогов со словами, то «зоной риска» для ребят следует признать написание предлогов с личными местоимениями.

3. Анализ выполнения школьниками 1-го, 3-го и 5-го заданий показал, что ребята чаще ошибаются в выборе верного написания при создании собственных текстов, а также при выполнении задания рубрики «Работаю учителем!», нежели в ситуации, когда место орфограммы в слове уже обозначено.

Например, при выполнении 1-го задания (впиши в слова пропущенные буквы) ошибки, связанные с орфограммой «*Безударные гласные Е и И в личных окончаниях глаголов*», были констатированы у 16,6% школьников, при выполнении 3-го задания («Работаю учителем!») – у 41,4%, 5-го (создание собственного текста) – у 42,5%.

Это значит, что у четвероклассников не сформировано осознанное умение замечать в словах проблемные орфографические места, которое, по мнению лингводидактов, является исходным орфографическим умением, а его несформированность не позволяет привести ученика к осознанному орфографическому умению.

Столь существенное различие в успешности выполнения данных заданий отчасти можно объяснить тем, что в собственных текстах школьников встречается больше орфографических написаний, которые ребята пока еще не освоили. Однако заметим, что в сочинениях ребят констатируется много ошибок и на уже освоенные орфограммы. Гораздо большее значение для понимания этого факта имеет то обстоятельство, что решение орфографической задачи в ситуации, когда место орфограммы в слове уже обозначено, и при создании собственного текста – это принципиально различные по психологической структуре виды деятельности.* Задача ученика в 1-м случае заключается в том, чтобы следовать цепочке орфографических действий (письмо в этом случае представляет собой цепочку орфографических действий). Во втором случае – порождение, конструирование текста, в процессе которого орфографически правильная запись высказываний входит в структуру этих действий как техническая автоматизированная операция (письмо представляет собой последовательность речевых действий, подчиненных задаче построения высказываний, выражающих ту или иную мысль). (В. Репкин)

4. У большинства учащихся, участвовавших в исследовании, несформировано одно из важнейших орфографических умений - умение *аргументировать* выбор того или иного орфографического написания. Так, 97% школьников правильно решили орфографические задачи в предложенных словах, но 52% из них неверно аргументировали свой выбор, а 8% ребят вообще не сделали попытки его аргументировать. Поскольку данное умение опирается на умение ученика строить рассуждение при решении орфографической проблемы в слове, то можно предположить, что этому уделяется недостаточное внимание в школьной практике.

5. Сравнительный анализ выполнения учащимися 4-го и 5-го заданий показывает, что типичными *пунктуационными* ошибками в письменной речи четвероклассников являются следующие:

- неверная постановка запятых в предложениях с однородными членами;
- неверная постановка запятой или ее отсутствие между частями сложного предложения (сложносочиненного и сложного бессоюзного).

В данном случае наблюдается картина, на первый взгляд, противоположная той, которую мы констатировали при описании орфографических проблем в речи школьников. Так, в ситуации, когда учащимся предлагалось поставить запятые в авторском тексте, ошибки допустили 55% школьников. В сочинениях же ребят

* В дидактической литературе в связи с этим некоторые исследователи различают понятия «орфографическое умение» и «орфографический навык».

ошибок констатируется меньше: только 42,5% четвероклассников неверно поставили запятые в указанных синтаксических конструкциях. Однако анализ сочинений ребят показал, что большинство школьников в собственных текстах использовали либо простые предложения, не осложненные однородными членами, либо предложения, в которых однородные члены связаны интонацией (бессоюзной связью).

Что же касается сложных предложений, то в собственных текстах четвероклассники либо мало использовали данные синтаксические конструкции, либо отдавали предпочтение сложноподчиненным предложениям с придаточными времени и причины (у большинства школьников отсутствуют запятые перед придаточными частями сложноподчиненных предложений).

Заметим, что данные пунктограммы ребята только начинают осваивать в начальной школе, поэтому вряд ли следует ожидать сформированности у них пунктуационного умения и отсутствия пунктуационных ошибок в письменной речи.

Иначе обстоит дело с пунктограммой «Знаки препинания в конце предложения». К концу 4-го класса учащиеся должны уметь безошибочно определять границы предложений и оформлять на письме предложения, в т.ч. – правильно ставить знак препинания в конце предложения. Однако в текстах 19,5% школьников констатируются ошибки в постановке знаков препинания в конце предложений. Анализ речевого поведения школьников показывает, что в большинстве случаев причиной ошибок является отсутствие восклицательного знака в эмоционально окрашенном предложении или неуместная постановка данного знака в конце синтаксической конструкции.

III. Сравнительный анализ результатов анкетирования учителей и выполнения учащимися проверочной работы

Сравнительный анализ видения учителями ситуации с грамотностью учащихся и результаты, полученные в ходе анализа проверочных работ школьников, показывает, что мнение учителей только частично совпадает с реальной ситуацией.

Следует согласиться с учителями в том, что уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 4-х классов, участвовавших в исследовании, нельзя считать удовлетворительным.

Мнение же учителей относительно того, какие *орфографические* ошибки, допускаемые четвероклассниками, являются типичными и стабильными, во многом расходится с реальной ситуацией.

Так, учителя правы, считая, что при написании проверяемых и непроверяемых безударных гласных в корнях слов, безударных гласных *Е* и *И* в падежных окончаниях существительных и в личных окончаниях глаголов школьники испытывают серьезные трудности. При этом учителя так определяют степень сложности для учащихся данных орфограмм:

- 1 место – написание проверяемых безударных гласных в корнях слов;
- 2 место - написание непроверяемых безударных гласных в корнях слов;
- 3 место – написание безударных гласных *Е* и *И* в падежных окончаниях существительных;
- 4 место – написание безударных гласных *Е* и *И* в личных окончаниях глаголов.

Анализ результатов выполнения проверочных работ школьников показал, что «рейтинг» «трудных» для ребят орфограмм выглядит несколько иначе. На 1-м месте действительно находится орфограмма «Проверяемые безударные гласные в корнях слов». 2-е место занимает орфограмма «Безударные гласные *Е* и *И* в падежных окончаниях существительных». Орфограмма «Непроверяемые безударные гласные в корнях слов» находится на 5-м месте по степени трудности, а орфограмма «Безударные гласные *Е* и *И* в личных окончаниях глаголов» - на 6-м месте.

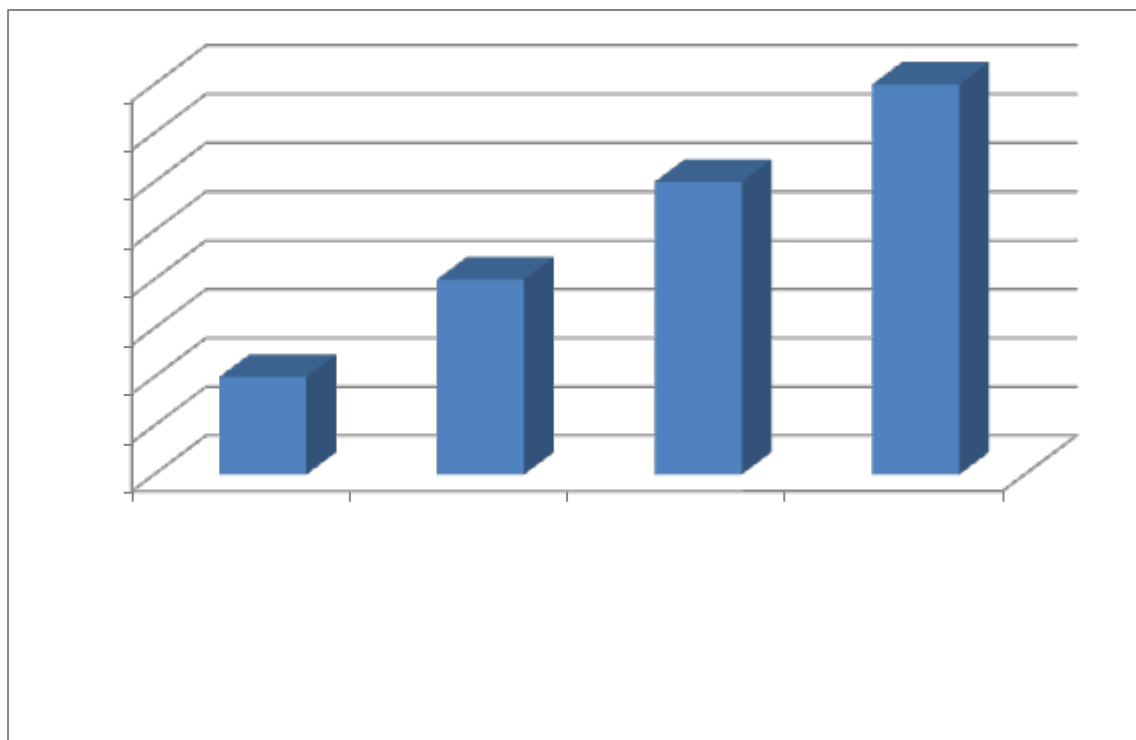
Только 10% учителей считают, что орфограммы «Большая буква в именах собственных» и «Раздельное написание *не* с глаголами» представляют орфографическую трудность для четвероклассников. В реальности же треть учащихся (29,3%) допустили ошибки при оформлении на письме первой орфограммы и 38% школьников предпочитают *не* писать слитно с глаголами.

Аналогичная ситуация наблюдается с орфограммой «Мягкий знак в словах». «Зоной риска» данную орфограмму считают только 18% учителей. Однако анализ письменных работ учащихся показал, что ошибки при оформлении на письме слов, содержащих или не содержащих мягкий знак, допускают 39% четвероклассников. Добавим, что подобные ошибки мы констатировали при выполнении ребятами всех орфографических заданий, включенных в проверочную работу (т.е. в разных ситуациях решения орфографических проблем в словах).

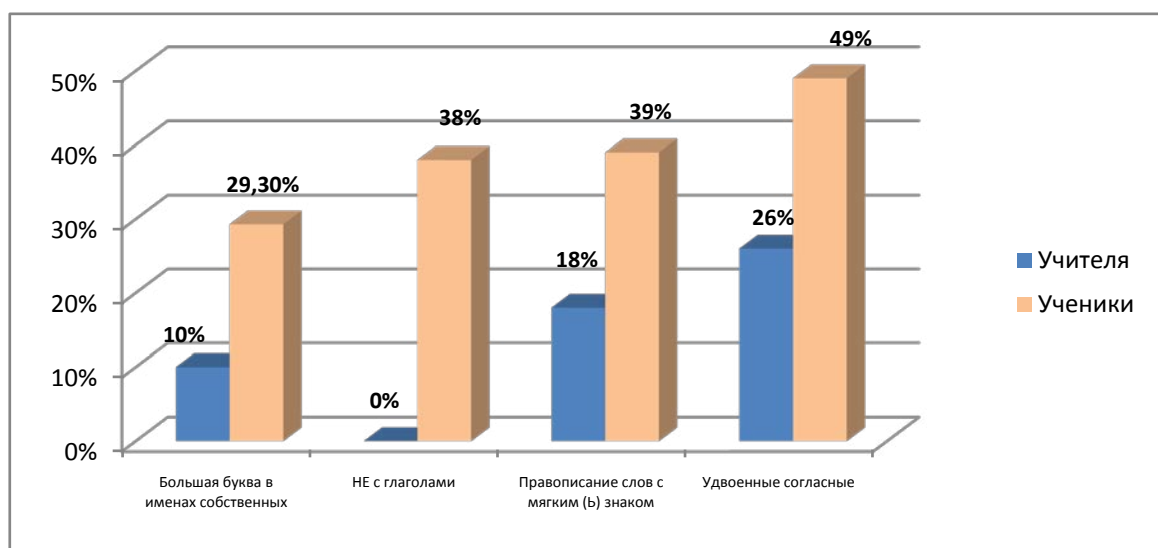
Недооценивают учителя и трудность для четвероклассников орфограммы «Удвоенные согласные в корнях слов» (только 26% учителей относят ее к проблемным орфограммам). Однако при выполнении проверочной работы 49% школьников допустили ошибки в оформлении на письме слов с данной орфограммой.

Типичные орфографические ошибки учащихся («рейтинг» трудных орфограмм)

мнение учителей



реальная ситуация



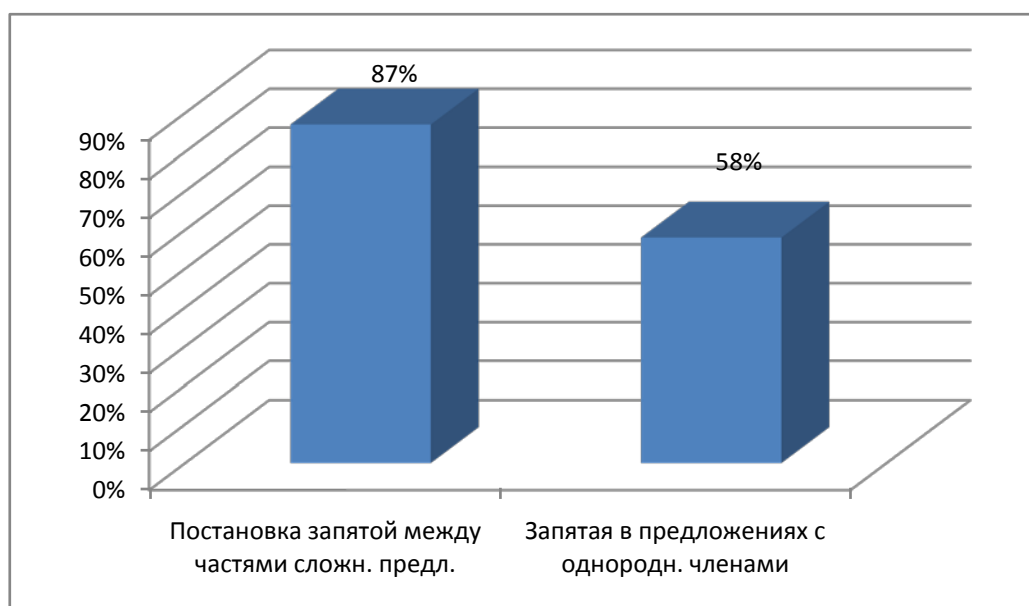
Как указывалось ранее, к типичным и стабильным *пунктуационным* ошибкам учащихся учителя относят постановку запятой(ых) между частями сложного предложения (87% учителей) и в предложениях с однородными членами (58% учителей). Мнение учителей нашло подтверждение в процессе анализа проверочных работ учащихся: 44% школьников при создании собственного текста ошиблись в

постановке запятой между частями сложных предложений, 41% - в предложениях с однородными членами.

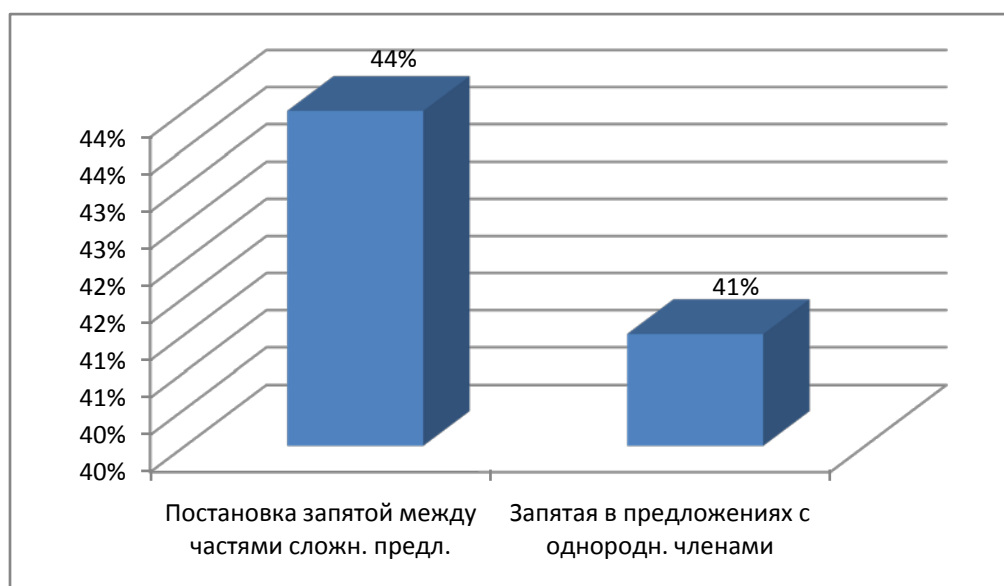
Ни один учитель, участвовавший в анкетировании, не указал, что четвероклассники допускают ошибки в постановке знаков препинания в конце предложения. Однако результаты анализа сочинений ребят показали, что для 19,5% школьников данная пунктограмма представляет «зону риска».

Типичные пунктуационные ошибки учащихся («рейтинг» трудности пунктограмм)

мнение учителей



реальная ситуация



Следует согласиться с учителями в том, что одной из существенных причин низкой орфографической и пунктуационной грамотности школьников является то,

что ребята мало читают. На это указывает частотный характер таких ошибок в письменной речи ребят, как слитное написание предлогов с существительными и местоимениями (письмо по слуху, оформление на письме фонетического слова). В сочинениях некоторых школьников частотность данной ошибки достигает 90%.

Другая причина, названная 42% учителей, - влияние орфографических норм латышского языка на качество русской речи школьников, также находит подтверждение на практике (на эту причину указали 73% учителей, работающих в школах, в которых реализуются 1-я и 2-я билингвальные модели). Так, тенденция к слитному написанию частицы *ne* с глаголами, констатируемая у 38% четвероклассников, может быть вызвана не только неумением ребят определять принадлежность слова к глаголу (это является одним из важнейших признаков данной орфограммы), но и влиянием контрастной нормы латышского языка. Не случайно учителя латышского языка указывают на то, что в латышской письменной речи русскоязычные школьники часто пишут *ne* отдельно с глаголами (напр.: *ne gribu, ne varu*), т.е. в соответствии с нормой родного языка. Иначе говоря, в речевом опыте ученика (в сознании?) имеет место «скрещивание» орфографических норм двух языков, находящихся в отношениях контраста.

Влияние латышского языка можно рассматривать также в качестве одной из причин, приводящих к ошибочному оформлению на письме русских приставок, оканчивающихся на *З* и *С*. Характер межъязыкового соотношения в данном случае подталкивает школьников к выбору в пользу буквы *З*, что мы и констатировали у 47% четвероклассников.

Никто из учителей, характеризуя причины снижения орфографической и пунктуационной грамотности школьников, не указал на то, что четвероклассники недостаточно умеют замечать орфограммы в словах и пунктограммы в предложениях, а также - строить рассуждение при решении орфографической проблемы в слове или пунктуационной в предложении. Однако данные умения, по мнению лингводидактов, являются важнейшими умениями, т.к. орфографическое и пунктуационное действия по сути своей действия интеллектуальные. Проведенный нами анализ показывает, что школьники достаточно успешно решают орфографические задачи в словах в тех случаях, когда место орфограммы в слове уже указано. В собственном же тексте, где необходимо самим увидеть «ошибкоопасные» места в словах, количество орфографических ошибок существенно увеличивается. Кроме того, 60% ребят не могут правильно аргументировать выбор того или иного орфографического написания. Понятно, что

развитие у школьников данных умений требует определенных затрат учебного времени. Учитывая это, можно согласиться с учителями и в том, что количество учебного времени, предусмотренное в школьных учебных планах на освоение родного языка, разумно было бы увеличить.

Думается, однако, что ни одну из указанных выше причин снижения орфографической и пунктуационной грамотности школьников не следует абсолютизировать. Как показывает практика, в основе той или иной речевой ошибки, допущенной учеником, лежит комплекс причин. Так, если ученик пишет в собственном тексте «безплатный», то причинами данного ошибочного написания могут быть как влияние речевой среды, окружающей ребенка (подобного рода ошибка часто встречается в рекламных проспектах, объявлениях и под.), так и влияние орфографической нормы латышского языка, а также - недостаточный читательский опыт ребенка и нехватка учебного времени на закрепление данного орфографического умения.

IV. Дидактические рекомендации, направленные на совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности учащихся начальной школы

Характер орфографических и пунктуационных ошибок, допущенных нашими четвероклассниками при выполнении ими проверочной работы, позволил сформулировать основные причины речевых нарушений в письменной речи школьников. Ими, на наш взгляд, являются следующие причины:

- 1) отсутствие у младшего школьника подлинного мотива к развитию грамотной письменной речи;
- 2) взаимодействие в сознании учеников орфографических норм русского и латышского языков, приводящее к орфографическим ошибкам в результате межъязыковой интерференции;
- 3) недостаточная сформированность в сознании ученика орфографического и пунктуационного действий как действий интеллектуальных.

Отсутствие подлинного мотива – одна из серьезных причин, тормозящих становление у школьника грамотной письменной речи.

Как известно, качество выполнения любой деятельности и её результаты зависят, прежде всего, от побуждений и потребностей человека, его мотивации. Это верно и для становления грамотной письменной речи школьника. Ученик стремится писать грамотно тогда, когда у него для этого сформирован мотив, без которого

любая деятельность малоуспешна. Следовательно, невозможно научить грамотно писать того, кто не считает грамотность необходимым условием коммуникативно-речевой компетенции.

С одной стороны, мотивация - важнейшая «пружина» процесса овладения грамотной письменной речью, обеспечивающая его результативность, а с другой стороны, мотивация - сторона субъективного мира ученика, она определяется его собственными побуждениями и представлениями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в совершенствовании собственной речи.

С точки зрения младшего школьника, владение устной родной речью и письмом достаточно для того, чтобы удовлетворить основные жизненные, социально-культурные и познавательные интересы. Внутренне ребята удовлетворены тем, что написанные ими записки, тексты в целом понятны читающему (адресату), значит – цель письменной коммуникации достигнута. В результате, они *не ощущают жизненной необходимости* в совершенствовании грамотности письменной речи.

О важности формирования у школьников мотивации к письменной речи в свое время говорил Л.С. Выготский: «Обучение следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку... Письмо должно быть осмыслено для ребенка... и включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу».

Этого можно достичь в том случае, если в школьном курсе русского языка, по образному выражению Сперанской А.Н., «орфография перестанет «царствовать», а язык ей прислуживать». Иными словами – если освоение ребятами орфографических и пунктуационных норм русского языка будет подчинено коммуникативным целям.

«Орфографоцентризм» (т.е. – изучение орфографических норм языка как «вещи в себе», вне их значимости в коммуникации), который сегодня нередко наблюдается в школьной практике, не устремлен на развитие *коммуникативных потребностей* учащихся, мотивации к овладению и пользованию разнообразными речевыми средствами. Младшие школьники обычно добросовестно и методично заучивают орфографические правила и с удовольствием их воспроизводят, но не видят значимости этих правил для передачи содержания речи. Вот и получается, что

письменная речь наших детей часто бедна и недостаточно грамотна потому, что они не испытывают потребности писать более ярко, выразительно и грамотно.

Анализ современных лингводидактических исследований, посвященных анализируемой нами проблеме, свидетельствует о том, что ученик начальной школы способен понять, какую роль играют правописание, орфографические и пунктуационные правила в процессе оформления мысли и её передачи. Задача учителя – найти оптимальный дидактический «инструментарий», который поможет развить у школьников данную способность. Этот «инструментарий», по мнению психологов, должен быть направлен прежде всего на развитие внутренней мотивации учения школьников, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой, т.к. именно внутренняя мотивация определяет отношение школьников к предмету и обеспечивает продвижение в овладении языком.

Другой причиной, приводящей к недостаточной сформированности у ученика желания совершенствовать собственную письменную речь, может быть *личностный психологический барьер* ученика (школьные фобии в концепции Ричарда Бэндлера). Так, ученик уже мог испытать неприятные переживания, которые появились у него в процессе развития грамотной письменной речи, и успел сделать вывод, что к этому у него нет способностей. В результате, освоение орфографии или пунктуации родного языка вызывает у него неприятные воспоминания, заставляющие ребенка плохо себя чувствовать.

М.М. Безруких замечает: «На вопрос «Что труднее всего в школе?» — почти каждый первоклассник и не менее четверти второклассников и третьеклассников отвечают: «Письмо». Действительно, с каждым годом увеличивается количество детей с трудностями обучения письму и с нарушениями письма. По самым общим подсчетам, таких детей около 25 процентов». И это не случайно. Психологи и нейролингвисты утверждают, что ребёнку нелегко освоить навык письма по двум причинам. Во-первых, потому, что он состоит (сложен) из множества непростых навыков, а овладение письменной речью меняет психические параметры личности, тип мышления, что в свою очередь заставляет ученика переходить от конкретного к категориальному поведению. Во-вторых, потому, что параллельно с освоением навыка письма у детей формируется и орфографический навык. В нашей ситуации всё это осложняется еще и тем, что дети вынуждены параллельно осваивать письмо в пространстве двух графических систем (кириллицы и латиницы) и знакомиться с орфографическими нормами двух языков.

В настоящее время в лингводидактике накоплен обширный опыт, связанный с возможностями развития мотивации ребят к освоению родного языка вообще и к развитию грамотной письменной речи – в частности. Педагоги согласны в том, что одной из важнейших составляющих мотивации является умение ученика *ставить цель, определять зону ближайшего развития, понимать, зачем нужно писать грамотно*. С этой целью авторы различных методик рекомендуют в начале каждого семестра проводить опрос среди учеников, предлагать им ответить на вопросы, включающие проблему грамотной речи. Например: *чего не случится, если я буду писать грамотно? чего не случится, если я не буду писать грамотно? что случится, если я буду писать грамотно? что случится, если я не буду писать грамотно?*

Кроме этого, важными для развития мотивации младших школьников оказываются, по мнению психологов и лингводидактов,

- создание *ситуации успеха* на уроках при освоении ребятами орфографических и пунктуационных норм русского языка;

- использование такого эффективного мотивирующего приема как *освобождение ребят от домашнего задания, зачёта и других форм контроля* (при этом учитель заблаговременно знакомит школьников с тем, как будет оцениваться результат освоения темы (критерии));

- использование приема “*защитный лист*”: перед каждым уроком на столе лежит лист, куда каждый ученик без объяснения причин может вписать свою фамилию и быть уверенным, что его сегодня не спросят; этот приём позволяет переложить ответственность за процесс обучения на самих учеников;

- использование приема «*кредит доверия*»: учитель в некоторых случаях может поставить отметку (или повесить отметку) “в кредит”; это шанс для ученика проявить себя и доказать свою состоятельность; учитель дает ученику понять, что верит в него, что у ученика есть все возможности для достижения успеха, необходимо только что-то сделать по-другому, стараться чуть больше;

- использование приема «*письмо в танце*» (на этапе обучения грамоте, когда параллельно с графическими умениями школьники осваивают первые орфографические нормы языка; данный прием оказывается очень эффективным для учащихся-кинестетиков): урок письма представляет собой симбиоз разных видов деятельности - танца, рисования, развития речи и письма. Перед тем как дети пропишут букву (элемент буквы) в прописи или в тетради, им предлагается найти сходство буквы (элемента) с предметом (деревом, горой и др.), с явлением природы (дождем, снегом и др.) и под. Для этого учитель подбирает иллюстративный

материал, тексты художественных произведений, фонограммы классических музыкальных произведений, которые помогут создать у ребят определённые образы. После беседы учитель предлагает школьникам воспроизвести в движении (станцевать) то, о чём все вместе говорили. Дети под музыку танцуют придуманный ими танец, копируя движениями рук изучаемую букву, потом рисуют её цветным мелком (карандашом) на листе формата А-4. Только после этого записывают в прописи. В результате - утомительное письмо превращается в радостный урок «письма в танце».

Известно, что соизучение родного и второго языков, использование двух языков как средств обучения в школьной практике неизбежно приводит к ***межъязыковой интерференции*** в речи школьников. В психолингвистике, лингводидактике традиционно больше внимания уделяется влиянию родного языка учащихся на процесс освоения ими второго и иностранного языков. «Обратная» проблема, а именно то, как второй язык (в нашем случае – латышский) сказывается на качестве освоения ребятами родного языка (в т.ч. – на развитии орфографической и пунктуационной грамотности школьников), недостаточно изучена в современной науке. Результаты нашего исследования, обобщенные в 1-й части пособия, свидетельствуют о том, что такое влияние имеет место, а проблемы, которые в результате этого возникают, необходимо решать.

С точки зрения психолингвистики, межъязыковая интерференция – это нарушение правил соотнесения контактирующих языков, которое проявляется в речи человека в отклонении от нормы. С точки зрения лингводидактики, межъязыковая интерференция - ошибочное отождествление школьниками фактов двух языков и перенос ими знаний и умений из одного языка в другой, приводящие к речевым ошибкам.

Межъязыковая интерференция, по мнению ученых, – явление неоднозначное. С одной стороны, отрицательное, т.к. «оно всплывает на поверхность» в виде ошибок в речи школьников (произносительных, семантических, грамматических и др.). С другой стороны, это объективное и неизбежно возникающее явление в ситуациях билингвального обучения, а значит – требующее поиска эффективных путей его преодоления. При этом главный вопрос как раз и заключается в том, какие пути следует считать эффективными.

Анализ исследований психолингвистов, нейролингвистов, лингводидактов, занимающихся изучением данной проблемы в условиях различных вариантов билингвизма, позволяет сформулировать дидактические предпосылки преодоления

интерферирующего влияния второго языка на процесс освоения школьниками родного языка (в т.ч. – в области орфографии и пунктуации).

Уже в 1-м классе наши школьники параллельно осваивают орфографические и пунктуационные нормы родного (русского) языка и второго (латышского) языка, т.к. обучаются письменной речи на данных языках. Младший школьник, изучив ту или иную орфографическую или пунктуационную норму в одном языке, естественно стремится применить её в собственном речевом поведении на другом языке. Например, если ученик на уроках русского языка освоил правило раздельного написания *не* с глаголами, то он стремится точно также оформлять подобные написания в латышском языке, в результате допускает орфографическую ошибку (*не_хочу* – *ne_gribu*). Наоборот, если ученик на уроках латышского языка прочно усвоил, что при записи даты после порядкового числительного надо ставить точку, то и в тетради по русскому языку он, скорее всего, будет писать так: *25. сентября*.

Это происходит потому, что у ребят в этом возрасте пока ещё отсутствует понимание того, что в разных языках есть универсалии (сходные нормы) и специфические особенности (полностью или частично различные нормы). Но главное – ребята не знают достаточно простой вещи, а именно того, что нельзя нормы одного языка «переносить» в другой язык, т.к. такой перенос часто приводит к речевой ошибке.

Как известно, в орфографических и пунктуационных нормах русского и латышского языков есть *сходные явления*, напр.:

- написание имен собственных с прописной буквы;
- раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями;
- постановка точки, вопросительного и восклицательного знаков в конце предложения;
- запятые в предложениях с обращениями и однородными членами и др.

Ребята, осваивая их в родном языке, могут переносить во второй язык, и данный перенос не приведет к ошибкам. Однако большинство норм в данных языках все же различаются, а значит – являются потенциальными источниками ошибок в письменной речи ребят. При этом следует помнить о том, что в начальной школе наиболее серьезные проблемы создает межъязыковая интерференция на орфографическом уровне, т.к. пунктуационный материал, который осваивают младшие школьники, невелик по объему и в основном отражает сходство в двух языках.

Описанная ситуация требует от учителей родного (русского) и латышского языков:

- во-первых, знания «зон риска», которые имеют место в условиях русско-латышского двуязычия; методика эффективного обучения младших школьников русской и латышской орфографии (как, впрочем, и графике) и пунктуации должна строиться с учетом «зон потенциальных ошибок», а также – следует принимать во внимание тот факт, что при параллельном обучении школьников орфографии и пунктуации двух языков нельзя исходить из фактов лишь одного языка;

- во-вторых, координации дидактических усилий учителей родного и второго языков в определении последовательности освоения школьниками орфографических и пунктуационных норм двух языков, в выборе методов и приемов их освоения и под.

Недостаточная сформированность в сознании учеников орфографического и пунктуационного действий как действий интеллектуальных на практике приводит к тому, что у школьника развивается следующее представление: грамотность письменной речи напрямую зависит от того, удалось ли *запомнить* (заучить!) *очень много разных правил* написания слов и постановки знаков препинания в предложениях.

Каждому учителю знакома ситуация, которую можно обозначить так: разрыв между знанием учащимися орфографических или пунктуационных правил и процессом формирования у них орфографических и пунктуационных умений. Об этом же ещё в 1842 г. Перевлесский П.М. писал: «Кто не знает, что дети часто претвердо рассказывают правила, а ошибаются на деле».

Однако успех в развитии орфографической и пунктуационной компетенций ученика зависит, прежде всего, не от запоминания орфографических и пунктуационных правил, а от понимания их сути, осознанности применения того или иного правила.

Орфографическое, пунктуационное действия – действия интеллектуальные. Так их называют сегодня. Несколько десятилетий назад эти действия называли иначе (хотя суть от этого не меняется) – *правилосообразные*.

Отличительными чертами интеллектуального (или – правилосообразного) действия, по мнению ученых, являются следующие:

- не отнесенность данного действия к безусловным рефлексам или к комбинации безусловных рефлексов, т.е. орфографическое и пунктуационное действия – результат обучения;

- преднамеренность;

- комбинированный характер: любое интеллектуальное действие (в т.ч. - орфографическое и пунктуационное) включает в себя осознание ситуации (1-й этап данного действия) и выполнение операции (2-й этап действия).

Как известно, теоретической основой обучения школьников орфографии и пунктуации выступает целый ряд понятий:

- орфограмма, опознавательный признак орфограммы, вид орфограммы, условия выбора орфограммы, орфографическое правило, орфографическая ошибка;

- пунктограмма, опознавательный признак пунктограммы, вид пунктограммы, пунктуационная ошибка, пунктуационное правило.

Большинство данных понятий ребята осваивают уже в начальной школе (не обязательно вместе с терминами). Например, к 4-му классу школьники понимают, что орфографическое или пунктуационное правило имеет два значения:

1) правило как принятая и утвержденная норма правописания;

2) правило как прием, способ, с помощью которого определяется соответствие написания орфографическим или пунктуационным нормативам.

При формировании навыка грамотного письма учащиеся овладевают целым рядом умений. Так, ребята осваивают следующие *орфографические умения*:

- замечать орфограмму в слове (т. е. сомневаться в орфографическом оформлении слова);

- квалифицировать, дифференцировать орфограммы;

- определять опознавательные признаки орфограммы;

- строить рассуждение при решении орфографической задачи в слове;

- анализировать содержание орфографического правила, а также – формулировать орфографическое правило, опираясь на анализ предложенного учителем дидактического материала;

- обозначать орфограмму в слове;

▪ находить в собственной письменной речи и в речи других орфографические ошибки, исправлять их и аргументировать правильность своей точки зрения.*

В основе всех этих умений лежит интеллектуальная деятельность ученика, определяющую роль в которой играет, по мнению ученых, качество «ориентировочной основы» тех действий, которые осваивает школьник, т.е. полнота выделенных способов действия, их разумность (соответствие объективным условиям), обобщенность и осознанность.

Безусловно, преодоление названных нами в начале главы причин будет способствовать совершенствованию орфографической и пунктуационной грамотности младших школьников. Дидактической основой в данном случае должен стать опыт, который накоплен в современной лингводидактике и с которым знаком каждый учитель, интересующийся новыми технологиями обучения школьников родному языку. Это и актуализация коммуникативной направленности в освоении орфографии и пунктуации родного языка, и использование интерактивных методов и информационных компьютерных технологий в процессе обучения, и многое другое.

Возможно, следует принять во внимание мнения тех ученых (психологов, психолингвистов, нейролингвистов, лингводидактов, логопедов и др.), которые считают, что обучение ребят грамоте (в т.ч. – орфографии), основанное на фонематическом методе, не оказывается эффективным для современных школьников (хотя именно этот подход реализуется в большинстве школ). «Миф о том, что фонематический слух абсолютно необходим при обучении чтению и грамотному письму, так утвердился за последние 20 лет, что уже никто не подвергает это положение сомнению, - пишет Л.А. Ясюкова. - Педагоги, логопеды, психологи убеждают родителей, что грамотное письмо невозможно, если до школы не сформировать у ребенка фонематический слух. Суть проблемы состоит в том, что мы *сначала обучаем детей писать так, как они слышат, а потом пытаемся бороться с тем, чему научили*. Однако любой педагог, логопед, психолог может прийти в школу, где обучаются глухонемые дети. У глухонемых детей вообще нет никакого слуха, не только фонематического, тем не менее, большинство из них пишет грамотно. Работают они по учебникам общеобразовательных школ, читают и вполне понимают, что в них написано. Следовательно, без фонематического слуха вполне можно обойтись и при обучении чтению, и при обучении грамотному письму». Как

* О значимости каждого из данных умений в процессе становления грамотной письменной речи школьника учитель может прочитать в современных научно-дидактических исследованиях (см. исследования Разумовской М.М., Алгазиной Н.Н., Павловой М.А., Гаврилиной М.А. и др.).

справедливо замечает Ясюкова Л.А., школа должна решать вполне конкретную задачу: *обучать тех детей, которые приходят учиться.*

Кроме указанных ранее рекомендаций, сформулируем те, на которые, на наш взгляд, учителю следует обратить особое внимание.

□ Коммуникативная направленность в освоении школьниками орфографических и пунктуационных норм языка

Успех общения (устного и письменного) во многом зависит от того, насколько точно в процессе коммуникации собеседники выражают и оформляют свои мысли. Если в устной речи точности высказывания способствуют интонация, паузы, жесты, мимика и другие средства, то в письменной речи решению этой задачи во многом способствуют орфография и пунктуация, которые призваны унифицировать отдельные написания, делать письмо единообразным и устойчивым, обеспечивая тем самым точную передачу и адекватное восприятие письменной речи.

Известно, что степень значимости для коммуникации того или иного, например, орфографического написания может быть различной. Так, написание сочетаний *жи-ии, ча-ща, чу-щу* менее значимо для коммуникации, а правописание гласных и согласных в корнях слов (*леса-лиса, плод-плот*) имеет огромное (смыслоразличительное) значение. Однако эта ситуация не отменяет того факта, что при обучении школьников орфографическим и пунктуационным нормам русского языка целесообразно обращать внимание ребят прежде всего на осознание практического смысла орфографических и пунктуационных норм языка, на их жизненное значение (орфографическая коммуникативная деятельность). Иначе говоря – следует осваивать орфографию и пунктуацию под коммуникативным углом зрения или, по образному выражению Голева Н.Д., необходимо «вписать модель орфографической деятельности в общие процессы естественно-коммуникативной деятельности (в ее письменном варианте) ученика». Осознание ребятами данного факта позволяет сформировать у них следующее представление: писать надо по правилам не только для того, чтобы стать образованным человеком, не получать плохих отметок, но и для того, чтобы то, что ты пишешь, было понятно другим людям.

В современной лингводидактике накоплен интересный опыт в данном направлении, предлагаются разнообразные задания, упражнения, которые относятся не столько к «чистой» орфографии или пунктуации, сколько к правописанию в широком смысле слова. Проведем некоторые примеры орфографических заданий,

сформулированные с точки зрения коммуникативной грамматики (из опыта Дубровой Н. В.).

Задания.

Цель – объективизировать в сознании учащихся важность соблюдения норм правописания в письменной речи для достижения успешной коммуникации (орфография в параметре «коммуникативный успех/коммуникативная неудача»).

1. Винни-Пух из известной сказки А.Милна оставил своему другу Пятачку такую записку: *Щасwirнyс зaнит.*

Почему Пятачок не смог понять, что написал Винни?

Как вы думаете, достаточно ли только знать буквы, чтобы уметь записать свою речь?

Напишите записку учителю (или – маме, другу) с какой-нибудь просьбой, пожеланием, сообщением.

2. Когда-то люди записывали свою речь единым потоком, не деля ее на части. Вот так: *сeгoднyхoрoшiiйyрoк* Легко ли читать эту запись? (Да. Нет. Почему?)

Придумайте разные способы отделения одного слова от другого.

Какой способ используется в современном письме?

3. Прочитайте фразу: *Тишежeрeбyтa!*

Докажите, что её можно понять по-разному.

Что надо сделать, чтобы читатель понял, о чём идёт речь?

4. Почтальон просит нас разобраться, кому и куда адресовано это письмо. На конверте:

Куда орел
 зеленая 6
Кому мишкину льву

Почему запутался почтальон? С каким правилом не знаком автор письма? Зачем это правило нужно знать и использовать?

5. Прочитайте рассказ.

Как поссорилась Женя и Саша

Однажды Женя обнаружил дома записку от друга Саши: "*Выходи вечером гулять с мечом*". Женя взял игрушечную саблю и пошел на улицу. "Зачем ты принес меч? - удивился Саша. - Мы же будем играть в футбол!" Женя обиделся на Сашу и ушел.

Почему ребята не поняли друг друга?

Кто был виноват в этой ссоре?

□ Использование дифференциального подхода в процессе развития у школьников орфографической и пунктуационной грамотности

Нейролингвисты обращают внимание учителя на то, что представление любой информации, с которой знакомятся ребята на уроке, должно предусматривать как можно больше способов её переработки учеником. Прежде всего, это касается

сенсорных систем восприятия: визуальной (вижу), аудиальной (слышу), кинестетической (чувствую).

Под дифференциацией в данном случае понимается дифференциация заданий, приемов объяснения нового материала (в т.ч. – орфографического и пунктуационного) *в зависимости от ведущей репрезентативной системы* (визуальной, аудиальной и кинестетической) восприятия информации учащимися.

С точки зрения НЛП (нейролингвистического программирования), процесс обучения – это движение информации сквозь нервную систему человека. Вход информации, ее хранение, переработка и выход воспроизводятся в определенной форме. При этом существуют три типа восприятия информации – модальности учащихся, отличающихся развитием *визуальных (видение), аудиальных (слушание) и кинестетических (ощущение, прикосновение)* каналов прохождения информации. Каждый ребенок имеет свое индивидуальное сочетание особенностей нервной системы, которые и определяют успешность или неуспешность системы обучения для него. В обычном классе примерно у половины учащихся достаточно развиты визуальные, аудиальные и кинестетические способности. Остальные дети отдают предпочтение одной модальности.

У каждой модальности свои характерные особенности, которые следует учитывать при дифференциальном выборе заданий.

- При работе с **учеником-визуалом** учитель:
 - использует слова, описывающие цвет, размер, форму;
 - важно акцентирует другим цветом мела на доске;
 - использует всевозможные схемы, таблицы, наглядные пособия.

Школьники записывают орфографические или пунктуационные правила в «личных учебниках» (блокнотах грамотности, книжках-подсказках и под.) или оформляют их на компьютере в виде схем, используя при этом яркие цвета, сокращения, позволяющие быстро использовать изложенный материал.

- При работе с **учеником-аудиалом** учитель актуализирует восприятие и передачу информации на слух, часто использует многократное проговаривание орфограммы, ее опознавательных признаков и слов с конкретной орфограммой.

▪ **Ученики-кинестетики**, по наблюдениям ученых, часто отстают в обучении, т.к. у них недостаточно развиты ведущие в образовании модальности, а строить обучение на ощущениях проблематично.

При работе с учеником-кинестетиком учитель:

- использует жесты, прикосновения;

- «орфокроссы» - задания, выполнение которых требует от учеников подвижности, поиска ответов на поставленные вопросы в различных помещениях (кинестетики обучаются посредством мышечной памяти). Задания такого плана позволяют позитивно настроиться на работу, заставляют работать кинестетиков с привлечением их ведущей модальности;

- «орфопутешествия», которые позволяют ученикам заниматься изучением орфографии за пределами школы и во внеучебное время. Суть работы состоит, например, в поиске городских названий (можно с разработанным маршрутом), в словах которых применяются определенные орфографические правила. Другой вариант: поиск орфографических и пунктуационных ошибок в вывесках и рекламах города. Причем, такая работа становится интересна не только ученикам-кинестетикам, но большой эффект она приносит именно при работе с ними.

Таким образом, учет субмодальностей учащихся класса требует изменения манеры преподавания учителя с одномодального на полимодальное преподнесение информации. Однако на практике у каждого учителя существует свой стиль преподавания, демонстрация предпочтения одной модальности (как правило, учителя русского языка – аудиалы, что проявляется в лекционной форме проведения урока, отсутствия красочной разнообразной наглядности). Иначе говоря, учитель должен овладеть методикой многосенсорного преподавания и учета ведущей модальности класса (богатый опыт в данном направлении накоплен в современной нейролингвистике).

□ Списывание в процессе освоения орфографических норм родного языка

На начальном этапе освоения родного языка особое место, по мнению лингводидактов, должно быть отведено *списыванию слов, предложений, мини-текстов*.

Списывание многие учителя воспринимают только как частный вариант орфографического упражнения, задача которого - сформировать у ребят умение безошибочно копировать текст. При этом они справедливо замечают, что смысл в упражнении такого рода невелик, т.к. ученик механически «переносит» слова из учебника в тетрадь.

Однако в лингводидактике есть и другое толкование сути и значения списывания. Так, в программе развивающего обучения под списыванием понимается *форма работы с печатным текстом, в рамках которой совмещаются смысловая и орфографическая ориентировки в процессе чтения*. (Репкин В.В.) При таком

совмещении смысловая и орфографическая ориентировки становятся механизмом «природной грамотности», т.е. наиболее эффективного орфографического навыка.

Опыт, накопленный в программе развивающего обучения и связанный с использованием списывания в процессе освоения школьниками родного языка, в наших условиях приобретает и еще одно существенное значение. Как уже было сказано ранее, наши школьники осваивают параллельно две графические системы – *кириллицу* на уроках русского языка и *латиницу* на уроках латышского языка. В результате - в письменной речи ребят появляются устойчивые графические ошибки (в 1-й части пособия о таких ошибках шла речь). Списывание как раз и может помочь ребятам укрепиться в пространстве двух графических систем, не смешивать графемы разных языков в процессе письма.

Учитывая сказанное, остановимся на дидактических рекомендациях, которые учитель может принять во внимание при обучении школьников списыванию слов, предложений, текстов в процессе освоения родного языка.*

Цель обучения младших школьников списыванию - формирование у ребят особого способа смыслового чтения, включающего в себя активную ориентировку в орфографической форме текста и обеспечивающего тем самым интенсивное накопление в памяти орфографических образов единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний).

Требования к организации процесса списывания.

1. Списывание как вид учебного задания должно использоваться систематически, изо дня в день *на протяжении всего периода обучения в начальной школе*.

2. Перед тем как предложить школьникам задания на списывание, учитель знакомит ребят со *способами (правилами) списывания*; в противном случае ученик будет механически копировать текст по элементам (буквам, слогам, отдельным словам).

3. Необходимо развивать у школьников *умение записывать слова (предложения), опираясь на его послоговое проговаривание* (построение образа слова или предложения на основе проговаривания без опоры на графический образец). Слова и предложения, выделенные в «Букваре» как материал для письма, должны на первых порах записываться только под диктовку учителя и, следовательно, только в классе. В этом случае послоговое проговаривание приобретает для ребенка реальный смысл.

* Подр. об этом см.: *Репкин В.В.* Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. // Вестник. - №1. – М., 1996.

4. Следует *синхронизировать операции проговаривания элементов слова и их записи* (обычно дети проговаривают текст значительно быстрее, чем записывают его, в результате – проговаривание утрачивает функцию ориентировочно-регулирующей основы письма). С этой целью учитель организует письмо в заданном темпе: ученики проговаривают элементы записываемого текста вместе с учителем, который выбирает темп проговаривания, ориентируясь на наиболее медленно пишущих учеников. Затем темп проговаривания и письма постепенно ускоряется. И только после того, как учитель убедился в том, что проговаривание и запись элементов предложения совпадают у всех учеников, он предоставляет каждому из них возможность писать в своем индивидуальном темпе.

5. При списывании слов, предложений, текстов из учебника ученик имеет возможность обратиться к тексту в любой момент (в отличие от записи под диктовку учителя). Соклазн «заглянуть в книжку» возникает у ученика тогда, когда он испытывает трудности при записи текста. Однако если такое «заглядывание» будет повторяться достаточно часто, смысловая ориентировка и проговаривание утрачивают смысл и списывание превращается в механическое копирование цепочки элементов текста.

Учитывая это, *на начальном этапе* обучения списыванию необходимо *исключить возможность повторного обращения ученика к тексту в процессе его записи*. Для этого можно организовать списывание по типу зрительного диктанта: ученикам предлагается для списывания не текст из книги, а записанный на доске фрагмент текста (обычно – предложение). Постепенно увеличивая объем до 7 – 9 слов и сложность предложений, учитель организует их запись по «правилам» списывания. И лишь убедившись в том, что эти «правила» реально выполняются всеми учениками, он может предложить им списать текст из книги первоначально в классе, под своим наблюдением, а затем, через 2 – 3 урока, такое задание может быть предложено и в качестве домашнего.

6. Переход от письма под диктовку к списыванию может быть осуществлен к концу букварного периода, а *к середине второго полугодия 1-го класса* ученики должны овладеть умением *правильно списывать текст, состоящий из слов, написание которых не расходится с произношением*. Школьники записывают тексты, произношение и написание слов в которых не расходится, орфографическая ориентировка в основном совпадает со смысловой. Лишь отдельные орфограммы (большие буквы, написания, нарушающие правила графики, знаки препинания) требуют специального выделения и фиксации в процессе чтения.

7. При списывании предложения или текста, написание слов в котором расходится с произношением, ученик должен уметь *замечать орфограммы в словах непосредственно в процессе чтения*. Для этого ученик ставится в такие условия, в которых выделение орфограмм оказывается объективно необходимым. Овладение данным умением обеспечивается «письмом с дырками»: ученик записывает слова с пропусками имеющихся в них орфограмм. «*Письмо с дырками*» - особый тип письма на определенном этапе его становления, который должен распространяться на все письменные работы учащихся.

8. После того, как учитель убедился, что нужный способ письма действительно освоен учащимися, можно переходить к *списыванию текстов, включающих орфограммы разных типов* (заключительный этап обучения списыванию). На данном этапе у школьников формируется умение осуществлять *самоконтроль и самооценку своих действий в процессе письма*. Исполнение действия и контроль за его исполнением могут быть распределены между разными учениками: один списывает текст, а другой контролирует и оценивает полноту и правильность его действий, их соответствие «правилам списывания» (при записи очередного фрагмента ученики меняются ролями). Такая объективация контроля и оценки позволяет ребенку осознать их как особое действие, обеспечивающее успешность письма. После того как он овладеет этим действием во внешней форме, т.е. научится контролировать и оценивать действия другого ученика, создаются предпосылки для овладения умением контролировать и оценивать собственные действия, т.е. для превращения контроля и оценки в самоконтроль и самооценку.

9. Переход к *самостоятельному домашнему списыванию текстов по выбору учащихся* возможен и целесообразен только тогда, когда у учеников сформируется самоконтроль и самооценка, обычно это происходит не ранее второго полугодия 2-го класса (до этого времени необходимо сохранить ежедневные упражнения по списыванию, регламентируемые учителем и выполняемые под его систематическим контролем). Никакие специальные требования к способам списывания не формулируются, ограничивается только продолжительность списывания (10 минут). Контроль за выполнением заданий и оценка их результатов учителем не осуществляется. Однако систематически (раз в одну – две недели) проводится контрольное десятиминутное списывание (целесообразнее всего выполнять его в особой тетради). При оценке этих работ учитель фиксирует количество записанных слов и допущенных ошибок. Обращая внимание ученика на динамику этих показателей от работы к работе, учитель тем самым стимулирует возникновение у

школьника соревновательного мотива: ученик стремится написать сегодня больше и точнее, чем вчера. Тем самым поддерживается актуальность орфографической ориентировки и создаются условия для ее автоматизации.

10. Если учителю удастся так обеспечить процесс обучения списыванию, то к концу 3-го класса ученики овладевают способом чтения, включающим орфографическую ориентировку в тексте. Вместе с тем по мере овладения этим способом чтения у них достаточно быстро накапливается в речедвигательной памяти запас орфографически точных образов морфем, слов, словоформ и словосочетаний, что положительно отражается на уровне их грамотности. Заметные сдвиги в ней происходят уже к концу 2-го класса, причем грамотность выходит за пределы сформированных к этому времени орфографических умений. В конце 3-го класса она достигает того уровня, который свидетельствует о сформированности орфографического навыка и позволяет считать проблему грамотности письменной речи практически решенной.

□ Использование стратегий эффективного запоминания словарных слов

В настоящее время в лингводидактике и нейролингвистике накоплен интересный опыт, связанный с разработкой стратегий эффективного запоминания школьниками словарных слов. Этот опыт важен для нас потому, что ошибки, допускаемые школьниками в выборе непроверяемых гласных в корнях слов, являются типичными и носят стабильный характер (см. 1-ю часть пособия).

Рассматривая то, как успешные ученики запоминают словарные слова, ученые выделили 32 различные стратегии.* Однако среди этих многочисленных стратегий есть одна, которая, по мнению исследователей, является наиболее эффективной. В обобщенном виде она выглядит так:

- сначала ученик вспоминает внутренний образ слова; часто образ представляется ему в той форме, с которой он сталкивался в последний раз (например, написанный на доске, изображенный в книге, учебнике или тетради);
- затем он мысленно создает другой образ с возможными способами написания различных фрагментов;

* Подр. познакомиться с данными стратегиями учителя могут в кн.: *Плигин А.А.* Что делать, чтобы ваш ребенок запомнил словарные слова? Москва: Айрис-Пресс, 2004; *Плигин А.А.* Как выявленные познавательные стратегии превратить в образовательные технологии // <http://www.rost507.ru/Doc/1.htm>; *Павлова М.А.* Интенсивное повышение грамотности на основе нейро-лингвистического программирования. Москва, 2000.

- после этого ученик сравнивает их между собой.

В итоге - на эмоциональном уровне школьник определяет, какой из этих образов кажется ему более красивым, правильным, приятным, знакомым, и записывает вариант, вызывающий наибольшее доверие.

Алгоритм действия ученика

(универсальная стратегия написания словарных слов)

- *Услышал слово*, написание которого необходимо проверить.
- *Зрительно вспомнил образ* слова.
- Мысленно выделил *фрагмент слова*, требующий орфографической зоркости.
- *Зрительно* создал возможные варианты написания.
- *Сравнил образы слов* между собой.
- Понял, что только один вариант сильно отличался от других и вызывал *чувство знакомости*.
- *Записал* полученный вариант.

Ключевыми звеньями, указывают нейролингвисты, в данном случае являются процессы создания внутреннего образа слова, подбора его сенсорно-смысловой репрезентации, обеспечение запоминания во всех системах восприятия (вижу, слышу, чувствую).

Учитывая это, с точки зрения развития успешной познавательной стратегии данную задачу нейролингвисты делят на три части:

- определение приемов развития способности к созданию внутреннего визуального образа;
- обобщение механизмов запоминания смыслового образа в зависимости от его особенностей;
- применение уже известных приемов представления информации во всех системах восприятия.

Анализ стратегий позволил ученым сделать следующий вывод: дети с хорошо развитой способностью к созданию внутренних образов успешнее других и практически без ошибок вспоминают правильный вариант написания слова.

Кроме того, по мнению нейролингвистов, существуют такие понятия, как «*правильная стратегия орфографии*» и «*неправильная стратегия орфографии*». «Правильная стратегия всегда связана с визуальными образами, - пишет М.А. Павлова. - Попробуйте произнести по буквам слово «апельсин». Видите ли вы образ слова? Люди с врожденной грамотностью его видят во внутреннем взоре: иногда -

как напечатанное, иногда - как написанное аккуратным почерком.* При неправильной стратегии орфографии человек не видит образа слова. Он может видеть, представлять сам предмет, его форму, цвет, вкус, запах, но слова не видит. Задача - помочь ему начать видеть образы слов».

Примеры слов-образов



О том, как придумывать картинки к словарным словам, какие есть особенности и нюансы применения такого инструмента, как рисование на уроках русского языка, учитель может узнать в книге А. А. Плигина *"Что делать, чтобы ваш ребенок запомнил словарные слова?"*.

* Об этом же Л.С. Выготский говорил так: «Мы очень часто скажем сначала про себя, а потом пишем; здесь налицо мысленный черновик». Задача учителя как раз и состоит в том, чтобы помочь ученику создать этот *мысленный черновик*.

В помощь учителю ученые сформулировали требования к работе с сенсорно-смысловым (семантическим) образом и требования к универсальным образам словарных слов.

Требования к работе с сенсорно-смысловым (семантическим) образом

- Образ должен быть создан ребенком самостоятельно, имея на начальном этапе в качестве примеров образцы других школьников или учителя;
- образ необходимо тесно связать с предметным содержанием;
- образ должен однозначно отражать запоминание наиболее сложных фрагментов предметного содержания;
- образ должен иметь особый личностный смысл: по возможности связываться с индивидуальными переживаниями, эмоциями, событиями, нетрадиционным пониманием конкретного содержания;
- образ должен быть простым для его исполнения, красочным и вызывать положительные эмоции;
- образ должен довольно просто воспроизводиться, для этого он должен быть исполнен в специфической (редко встречающейся) форме.

Например:



КОНФЕТА

КОРЗИНА

Как видно из этих примеров, дети выразили словарные слова в тех образах, которые лично представляют в соответствии с приведенными выше требованиями.

Требования к универсальным образам словарных слов

- Семантический образ должен быть связан именно с лексическим значением данного слова;
- в семантическом образе слова трудность написания должна быть вписана в буквенное маркирование (например, как со словами *палатка*, *шатер*, *крыжовник*, *корзина*) так, чтобы ребенок мог легко и однозначно вспомнить визуальное кодирование;
- семантический образ должен быть редким, чтобы обеспечить избирательность запоминания; уникальность употребления картинки-образа может достигаться цветовым кодированием или изображением детали, подчеркивающей особое эмоциональное настроение (например, для написания слова *корова* может использоваться образ веселой коровы, у которой смешные очки в виде –ОрО–).

В данном подходе реализуется следующая идея нейролингвистов: *важно научить школьника запоминать (в данном случае – орфографический облик словарных слов), но гораздо важнее научить его вспоминать, воспроизводить запомненное.*

Авторы методики предлагают учителям использовать любые задания (упражнения), способствующие созданию учеником внутренних визуальных образов, в том числе и тех, которые не связаны с предметным содержанием.

Приведем примеры заданий для учеников начальных классов.

□ Игра «Угадай букву» (в паре).

1. Напишите на листе бумаги простым карандашом сложное с точки зрения написания слово печатными буквами.

А С Ф А Л Ь Т

2. Подчеркните каждую букву черточкой.

А С Ф А Л Ь Т

3. Сотрите буквы.

4. Укажите карандашом на любую черточку и проверьте, кто быстрее назовет букву, которая была в написанном вами слове. Проверьте, кто скорее и правильнее прочитает слово наоборот, глядя только на черточки.

□ Упражнение «Бабочка» (разминка перед словарным диктантом).

1. Нарисуйте на доске прямоугольный крест, стрелками задавая направления движения бабочки: вверх, вправо, влево, вниз.
2. Определите начальное местоположение бабочки и предложите ученикам запомнить целостный образ: местоположение бабочки и ее возможные варианты движения.
3. Затем сотрите с доски рисунок (или закройте его одной из створок доски). Попросите детей по очереди вслух называть перемещение бабочки по указанному маршруту, «внутренним зрением» отслеживая все передвижения, которые называют ученики друг за другом.
4. По результатам игры обсудите, КАК ученикам удавалось удерживать информацию в памяти.

Авторы данной методики замечают, что при работе со словарными словами следует объединять слова в смысловые блоки («Зима», «Цирк», «Квартира», «Дом», «Семья»...), включив в них наиболее сложные и употребляемые слова. И лишь затем предлагать школьникам писать сочинение или изложение на эти темы, зная, что относящиеся к ним словарные слова уже усвоены детьми (позитивное подкрепление).

Такие задания (упражнения, игры) помогают не только развить внутреннее внимание и визуализацию, но и привести учеников к осознанию того, КАК они создают внутренние образы: в какой степени им удастся мысленно представлять цвет, местоположение, форму, ясно видеть образ и т.д. Кроме того, в процессе игры у детей обычно возникает много радостных эмоций, что способствует укреплению позитивного отношения к обучению и повышению мотивации.

□ Привлечение этимологического анализа слов в процессе развития орфографической грамотности учащихся

Этимологический анализ слова - явление не новое для методики изучения родного языка. По мнению методистов, обращение ученика к этимологии слов способствует не только формированию в его сознании представления о способе мышления народа, нашедшем отражение в слове, но и развитию орфографической

компетенции ученика в области традиционных написаний (т. наз. – словарных слов). Непроверяемые написания, которые следует записывать по традиции, в русском языке встречаются примерно в 10 % слов. Большинство из них находится в корнях и представляет собой «зону риска» в процессе формирования орфографической компетенции учащихся (по подсчетам орфографистов, до 50% орфографических ошибок в письменной речи учащихся приходится на корень слова; результаты нашего исследования подтвердили правильность данной точки зрения).

Как справедливо замечает С. И. Львова, этимологический анализ слова – весьма эффективный приём объяснения правильного написания слова, т.к. большинство слов по происхождению очень образны и выразительны, а этимология как бы возрождает эту метафоричность: *вотчина – от отец, мятеж – от мять, денщик – от день, ошеломить – от шлем* (букв.: «ударить по шлему, по голове»)). Еще во 2-й половине XIX века В. П. Шереметевский справедливо замечал, что «орфография слова есть биография слова, кратко, но вразумительно повествующая о происхождении его». Именно поэтому Н. М. Шанский так сформулировал одну из задач этимологического разбора слова: «найти тот образ, который был положен в основу слова как названия того или иного явления действительности».

Понятно, что в начальной школе (особенно в 1-3-м классах) ученик не может и не должен делать в полном смысле «этимологический анализ» слова. С помощью учителя (или - заглянув в адаптированный этимологический словарик; такой словарик, например, содержится в конце учебника для 4-го класса) школьник узнает, почему именно так пишется то или иное «словарное» слово. Например, почему следует писать букву *а* в слове *платок*? Слово «платок» произошло от древнерусского слова *плат* - «кусок ткани». Действительно, *платок – это кусок ткани, края которого обработаны*. Другие примеры:

- в корне слова *моховик* пишется буква *о*, потому что гриб получил название по своему бархатному внешнему виду, как бы поросший *мохом* (*моховик – мох*);

- в корне слова *сметана* пишется буква *е*, т.к. образовалось это слово от глагола *метать* (*мечет*), т.е. «сгребать, собирать» часть сквашенного молока;

- в корне слова *торжество* пишется буква *о*, потому что произошло оно от слова *торг* – «базар, торговля, товар»; торжество - «время, когда по праздникам люди собирались на ярмарки» (*торжество – торг*).

Уже в начальной школе работу с «биографиями» слов можно развернуть в 2-х направлениях:

1) учитель может предложить ребятам готовую информацию о происхождении слова, которую они зафиксируют в специальном словарики (например, в словарики с названием «Из жизни слов»); чем проще и лаконичнее в данном случае будет запись ученика, тем больше уверенности в том, что он запомнит то, что нужно (например: *моховик – моx; торжество – торг* и под.);

2) учитель может предложить школьникам сделать собственный этимологический "прогноз" (метод семантической, словообразовательной догадки), а затем проверить его достоверность по словарю.

Например, «образ» слова *кавычки* раскрывает учитель, а при работе со словами *одуванчик, спасибо* ученики сначала делают свой этимологический прогноз. Во втором случае у ребят параллельно формируется чувство слова.

Обращение ребят к этимологии слов позволяет, по мнению лингводидактов, сформировать у учащихся устойчивое представление о том, что

- в словарном составе языка нет немотивированных наименований (а значит – «случайных слов»), в основе каждого лежит образ, отражающий способ видения, восприятия окружающего мира нашими прадедами (или предками другого народа, если слово заимствованное);

- написание букв в некоторых словах нельзя объяснить известными способами (например, проверкой по сильной позиции, использованием грамматической информации о слове), но, заглянув в «биографию» слова, можно ответить на вопрос, почему все же слово пишется именно так.

Таким образом, в сознании ученика выстраивается связь *образ - слово*, которая, способствует не только развитию орфографической грамотности ученика, но и восприятию языка как одной из форм культуры народа.

Этимологический анализ помогает ребятам выяснить *причину* данного орфографического оформления слова. Это не способ проверки, это путь к пониманию того, почему то или иное слово мы записываем сегодня именно так. Как справедливо замечает С. И. Львова: «... этимологический анализ способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями».

□ Использование обобщающих орфографических схем

В русском языке орфографический материал представлен большим количеством правил, которые ученику приходится запоминать. При этом опознавательные признаки целого ряда орфограмм оказываются частично схожими.

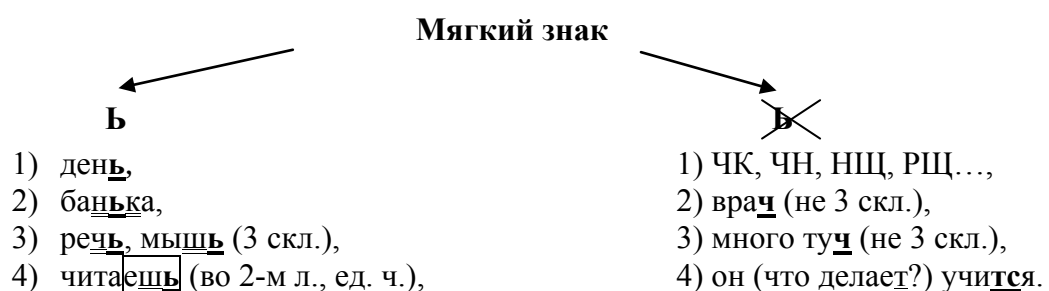
В результате у ученика складывается следующее представление: в русском языке очень много разных правил правописания слов, запомнить которые трудно, потому что в них нет системы.

Для того чтобы избежать такой ситуации, логично уже в начальной школе в процессе освоения орфографических норм русского языка использовать *синтез*. «Крупноблочное», системное рассмотрение орфографического материала, по мнению Скобликовой Е.С., Фроловой Т.Я. и других лингводидактов, помогает ученику преодолеть ощущение разрозненности, дробности частных орфографических правил. На начальном этапе освоения родного языка такая разрозненность неизбежна, т.к. фонетическими и грамматическими понятиями, необходимыми для освоения орфографических норм, ученик овладевает постепенно (показательно, например, как «дробится» общая картина написания мягкого знака в словах или гласных *о(ё)-е* после шипящих). Однако наступает момент, когда школьники осваивают достаточно много частных орфографических правил, которые могут быть (и должны быть!) объединены в рамках одной темы.

Баранов М. Т. замечает, что орфографические умения в большей мере, чем другие языковые умения, в силу своей специфики, подвержены угасанию. Учителя хорошо знают: стоит только выпустить из поля зрения ребят на длительное время какую-либо орфограмму, в письменной речи школьников начинают появляться ошибки, которые нередко приобретают стабильный характер. Это значит, что тенденция орфографических умений к быстрому угасанию требует поиска эффективных путей удержания данных умений от угасания и разрушения в сознании и памяти ребенка. «Крупноблочное» обобщение орфографического материала – один из таких путей.

В качестве *обобщающих* (синтезированных, «крупноблочных») могут быть использованы схемы, таблицы, опорные конспекты, которые составляются постепенно, по мере накопления орфографического материала.

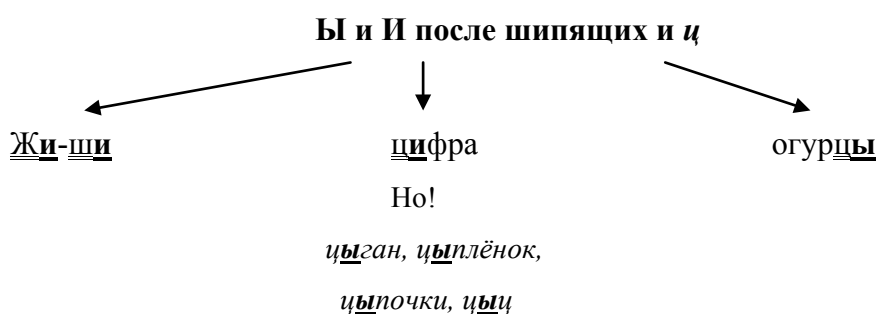
Так, в 4-м классе ученик уже освоил достаточно большой объем орфографической информации, связанной с правилами написания мягкого знака в словах. Обобщить данный материал учитель и учащиеся могут следующим образом:



5) хочу (что делать?) учитьсь.

Такое целостное рассмотрение системы употребления мягкого знака в словах позволяет не только обобщить, но и упростить представления школьников о закономерностях использования мягкого знака в словах. Оказывается, что при решении орфографической задачи – писать или не писать мягкий знак после шипящего на конце существительного (*речь, врач, много туч*) – надо знать не три отдельных правила, а лишь то, что мягкий знак на конце пишется только у существительных 3-го склонения. «Важно, - замечает Скобликова Е.С., - что в данном случае не просто реализуется задача повторения изученного, а появляется «новый угол зрения», формируется новый уровень понимания – школьники осмысливают общие принципы, лежащие в основе каждого раздела правописания».

Другой пример обобщающей схемы (заметим, что в схему включен не весь орфографический материал данной темы, а только тот, с которым ребята так или иначе знакомятся в начальной школе).



Такие обобщающие схемы, таблицы, как показывает практика, успешно «работают» в том случае, если

1) они доступны ученикам, всегда «под рукой»;

2) выстраивая систему орфографической работы, учитель проводит «Неделю мягкого знака» (или – «Неделю безударных гласных в корнях слов», «Неделю безударных гласных *Е* и *И* в окончаниях существительных, прилагательных и глаголов» и под.).

Литература

Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. Пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1987.

Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб., 2001.

Бетенькова Н. М., Фонин Д. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка. Москва: Астрель, АСТ, 2004.

Борисенко И.В. Система орфографических упражнений коммуникативной направленности // http://www.iro.yar.ru:8101/resource/distant/earllyschool_education/sk16.htm

Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999.

Гаврилина М. Русский язык в 4-5 классах: Книга для учителя. Rīga: Mācību grāmata, 2004.

Гаврилина М. А. Русский (родной) язык в школах Латвии // Русский язык за рубежом, №3. – Москва, 2002. - Available at: <http://www.learning-russian.gramota.ru/journals.html?m=ruszh&n=2002-03&id=397>

Гаврилина М. А. Этимологический анализ слова: *за* или *против*? // Dzimtā valoda un literatūra kultūras aprītē: Zin. Raksti / Zin. red. I.Vitola. R: LU, 2000. – С. 248 – 255.

Голев Н.Д. Некоторые проблемы «объективистского» изучения русской орфографии в функционально-прагматическом аспекте // Языковая ситуация в России конца XX века. Кемерово, 2000.

Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике. Москва, 2001.

Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом

Емельянова Е.Н., Соболева А.Е. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. СПб: Питер, 2008.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва: Российск. Гос. Гуманит. Ун-т, 1999.

Львова С.И. Орфография. Этимология на службе орфографии. Москва, 2000.

Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. Москва: Институт Психотерапии, 2000.

Перевлесский П.М. Практическая орфография с предварительными к ней замечаниями. Москва, 1842.

Плигин А.А. Как выявленные познавательные стратегии превратить в образовательные технологии // <http://www.rost507.ru/Doc/1.htm>

Плигин А. Как призрак неудачи превратить в аромат жизненного успеха. Из опыта работы НЛП-консультанта. – Москва: КСП+, 2002.

Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников. Москва: Профит Стайл, 2007.

- Плигин А.А.* Что делать, чтобы ваш ребенок запомнил словарные слова? Москва: Айрис-Пресс, 2004.
- Прищепова И.В.* Дизорфография младших школьников. Москва: Каро, 2006.
- Разумовская М.М.* Методика обучения орфографии в школе. Москва: Дрофа, 2005.
- Репкин В.В.* Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности. // Вестник. - №1. Москва, 1996.
- Скобликова Е.С.* Обобщающая работа по орфографии: Кн. Для учителя. Москва: Просвещение, 1994.
- Сперанская А.Н.* Лингвистика и школа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Л.Б. Парубченко. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001.
- Тоцкий П.С.* Орфография без правил. Москва: Просвещение, 1991.
- Фрумкина Р.М.* Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2001.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. Москва, 2000.
- Шанский Н. М., Тихонов А. Н.* Современный русский язык. Ч. 2. Москва, 1981.
- Ясюкова Л. А.* Психолого-педагогические причины неграмотности современных школьников // Национально психологический журнал. №1(2). Москва, 2007 (http://www.psy.su/prof_society/articles/2118)
- Corder S.P.* Error analysis // Allen J. and Corder S. (Eds.). The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford, 1974. Vol.3.
- Corder S.P.* Error analysis in interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1981.

Уважаемые коллеги!

В настоящее время МОН Латвии проводит исследование, цель которого – выяснить причины снижения качества письменной речи учащихся начальной школы и определить пути повышения орфографической и пунктуационной грамотности школьников.

Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Ваши размышления помогут участникам проекта сформировать объективное представление о сложившейся ситуации.

1. Как Вы оцениваете уровень орфографической и пунктуационной грамотности учащихся 4-го класса (выберите вариант ответа).

- | | |
|----------------------------------|---|
| ☐ Высокий | ☐ достаточно высокий |
| ☐ средний | ☐ близкий к среднему |
| ☐ низкий | ☐ очень низкий |

2. Большинство четвероклассников допускают орфографические ошибки при оформлении на письме следующих орфограмм (выберите варианты):

- ☐ Большая буква в именах собственных;
- ☐ гласные И, А, У после шипящих (жи-ши, ча-ща, чу-щу);
- ☐ непроверяемые безударные гласные в корнях слов;
- ☐ проверяемые безударные гласные в корнях слов;
- ☐ гласные О(Ё) и Е после шипящих и Ц;
- ☐ произносимые согласные в корнях слов;
- ☐ удвоенные согласные в словах;
- ☐ безударные гласные в приставках;
- ☐ буквы З и С на конце приставок;
- ☐ безударные гласные Е и И в падежных окончаниях существительных;
- ☐ безударные гласные Е и И в падежных окончаниях прилагательных;
- ☐ безударные гласные в личных окончаниях глаголов;
- ☐ раздельное написание НЕ с глаголами;
- ☐ раздельное написание предлогов с существительными и местоимениями;
- ☐ написание мягкого знака (Ь) в словах;
- ☐ написание твёрдого знака (Ъ) в словах.

3. Укажите, пожалуйста, орфограммы, которые, на Ваш взгляд, школьники должны были бы полностью освоить к концу 4-го класса.

4. Большинство четвероклассников допускают пунктуационные ошибки при оформлении на письме следующих пунктограмм (выберите варианты):

- ☐ знаки препинания в конце предложений;
- ☐ знаки препинания в предложении с обращением;
- ☐ запятые в предложениях с однородными членами;
- ☐ запятые между частями сложных предложений.

5. Назовите орфографические и пунктуационные ошибки, допускаемые четвероклассниками, которые наиболее трудно поддаются коррекции.

6. Каковы, на Ваш взгляд, причины снижения орфографической и пунктуационной грамотности современных школьников (выберите варианты):

- ☐ ребята начинают поздно читать, читают мало;
- ☐ на качество речи школьников влияют нормы латышского языка;
- ☐ на качество речи влияет окружающая ребёнка русская речевая среда;
- ☐ недостаточное количество учебного времени;
- ☐ недостаточная информированность учителя о том, как следует развивать грамотность учащихся в условиях билингвизма;
- ☐ снижение значимости письменной коммуникации в обществе;
- ☐ другие причины (укажите, какие) _____

7. Укажите, пожалуйста,

- Что, на Ваш взгляд, может способствовать повышению качества письменной речи учащихся начальной школы: _____

- какая модель билингвального образования реализуется в учебном процессе Вашей школы: _____;
- Ваш педагогический стаж: _____.

Благодарим Вас за участие в анкетировании!

Проверочная работа по русскому языку в 4-м классе

Уважаемые коллеги!

Предлагаем Вам проверочную работу для диагностики уровня сформированности орфографических и пунктуационных умений у учащихся 4-го класса.

Данная работа представляет собой часть исследовательского проекта «Совершенствование орфографических и пунктуационных умений учащихся начальной школы»^{*}.

Цель проверочной работы - определить уровень развития у учащихся 4-х классов орфографических и пунктуационных знаний и умений в области русского (родного) языка, выявить типичные и стабильные ошибки в письменной речи школьников.

Проверочная работа включает задания, которые позволяют оценить следующие умения учащихся:

- решать орфографические задачи в словах, пунктуационные - в предложениях на материале предложенных текстов;
- выбирать верное написание, аргументировать свой выбор, демонстрируя знание орфографических правил;
- замечать орфографические ошибки в чужой речи, исправлять их;
- соблюдать освоенные орфографические и пунктуационные нормы в собственной речи (тексте).

Проведение работы

Работа проводится учителем в привычной для ребят среде.

Рекомендуем проводить работу в течение двух учебных часов. Если в классе есть ученики со слабыми способностями или замедленным темпом работы, можно использовать дополнительное время.

На уроке, предшествующем проверочной работе (по крайней мере, за день до её проведения), учитель информирует учащихся о цели работы, рассказывает о том, что школьники должны будут делать, выполняя работу. Учитель обращает внимание на то, что в конце работы школьники заполняют позицию *Работу выполнил(а)* _____, где указывают только имя.

Проверка работы

Учитель проверяет и исправляет работы учеников. После проверки работы учитель информирует учащихся о полученных результатах.

Проверенные работы до **15 мая 2008 года** просим выслать

Материалы проверочной работы будут использоваться в дальнейшей работе проекта.

Благодарим Вас за участие в проекте!

^{*} Данный проект утвержден МОН Латвии: *Mazākumtautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortogrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas*; Līgums Nr. 8-01\2008-15. "Atbalsta materiālu izstrāde vispārējās izglītības satura nodrošinājumam" indef. Nr. ISEC 2008/35.

Проверочная работа в 4-м классе

Задание 1. Впиши в слова пропущенные буквы, выбери слитные или раздельные написания.

Мир примет бе___ конечно разнообразен. Если ты знаешь___ приметы, то (не) ош___ бёш___ся в прогноз___. Бывает радос___но, когда одна и та же примета сохр___няет___ся (в) лесах год за годом. Каждую осень встр___чаешь___ всё тот же огненный куст р___бины за (Л,л)ариным прудом или всё ту же з___рубку, сделанную на ел___. С каждым летом зарубка всё с___льнее заплыва___т твёрд___й з___лотистой см___лой.

По К. Паустовскому

Задание 2. Реши орфографические задачи. Выбери варианты ответов (отметь X в ☐) , объясни свой выбор или продолжи рассуждение.

- В слове С__ЕДОБНЫЙ (гриб) пишется

☐ мягкий знак (Ь), так как _____ ;

☐ твёрдый знак (Ъ), потому что _____

_____ .

- В окончании глагола (он) ПРОС__Т (помощи) напишу букву ___, потому что _____ .

- Глаголы (НЕ)МОГУ и (НЕ)НАВИЖУ пишутся с **НЕ** по-разному:

- (не)могу - _____, так как _____ ;

- (не)навижу - _____, так как _____ .

Задание 3. Работаю учителем! Найди и исправь ошибки в словах текста.

По сторонам дороге растут кудрявые дубы. Между ними веднеются кусты орешника. Прошёл пролевой дождь. Дождевая капля стекаит с листочька и падает на тровинку. В зелене деревья весело защибетала птичка.

Задание 4. Прочитай текст. Поставь, где следует, знаки препинания в предложениях.

Быстро пришла весна. На холмах на косогорах на лесных полянках появились проталины а в оврагах заговорили ручьи. В ольховых зарослях и в низинах птички запели свои несложные песенки. Совы отложили яйца в дуплах деревьев высоко в синем небе соколы завели свои игры на опушках леса всё чаще стали появляться ястребы.

Задание 5. Напиши небольшое сочинение на предложенную тему. Расскажи в нём о том, что ты собираешься делать или хотел(а) бы делать во время летних каникул.

Эти замечательные летние каникулы!

Спасибо за работу!

Работу выполнил(а) _____ *(напиши, пожалуйста, своё имя).*

Diskusija

Datums: 13. novembrī 2008. gada
Norises vieta: Rīgas 74. vidusskola
Skolotāju skaits: 24 skolotāji

Tēma	Nodarbības beigās skolotāji secinās	Uzdevums	Līmenis	Laiks
Mazāktautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopama ortgrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas.	Skolotājiem jāizdara secinājumi par krievu valodas zināšanu un prasmju krišanas iemesliem.	Jautājumu apspriešana.	Sākumskolas skolotāji. Krievu valodas skolotāji.	40 min.

Nosaukums:

Mazāktautību (krievu) sākumskolas skolēnu valodā sastopama ortgrāfijas un interpunkcijas problēmu raksturojums un to risinājuma iespējas.

Mērķis:

- Iepazīstināt ar sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortgrāfijas un interpunkcijas problēmu.
- Apspriešot sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortgrāfijas un interpunkcijas problēmu.
- Izdarīt secinājumus par sākumskolas skolēnu valodā sastopamo ortgrāfijas un interpunkcijas problēmu risināšanu.

Secinājumi:

1. Skolēnu zināšanu līmenis – viduvējs.
2. Skolotāju secinājumi atbilst ankēšanā dotajām atbildēm.
3. Krievu valodas zināšanu un prasmju kritumām ir objektīvi iemesli:
 - stundu skaitu samazināšanās;
 - valodas vides trūkums;
 - svešvalodu ietekme;
 - motivācijas trūkums.