

Вохмина Юлия Станиславовна

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5–7 КЛАССАХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ С МАЛОЙ НАПОЛНЯЕМОСТЬЮ

13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень общего образования)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Работа выполнена на кафедре русского языка и методики преподавания ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор Острикова Татьяна Александровна

Официальные оппоненты:

Рябухина Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы

Карамышева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», доцент кафедры филологии и методики

Ведущая организация:

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Защита состоится «2» декабря 2017 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.283.05 на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» по адресу: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, актовый зал информационно-интеллектуального центра — научной библиотеки.

С диссертацией можно ознакомиться в диссертационном зале информационно-интеллектуального центра — научной библиотеки ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» и на сайте Уральского государственного педагогического университета http://science.uspu.ru

Автореферат разослан «3» октября 2017 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



Матвеева Лада Викторовна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В настоящее время в Российской Федерации около 60% школ — это сельские школы с малой наполняемостью, т.е. малокомплектные. Обучение в них осуществляется в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (далее — $\Phi FOC\ OOO$). Независимо от условий обучения учитель сельской малокомплектной школы (далее — CMKUI) должен сформировать у учащихся 5—7 классов языковую и речевую предметные компетенции по орфографии и другим разделам учебного курса русского языка.

Эффективное обучение орфографии в СМКШ существенно затруднено по причине особенностей контингента учащихся. Многие дети имеют низкий уровень познавательной мотивации, недостаточные учебные способности, которые сложно развивать в безальтернативном образовательном пространстве при отсутствии учреждений дошкольного и дополнительного образования, невозможности своевременного оказания детям медицинской, психологической, коррекционно-логопедической помощи. Учитель в силу отсутствия концептуальных методических исследований по проблемам обучения орфографии в СМКШ зачастую не может самостоятельно разработать систему эффективного преподавания в конкретном классе — данную задачу предстоит отчасти решить нам. Разработка и реализация системы вариантного обучения орфографии призвана обеспечить достижение семиклассниками уровня орфографической грамотности в рамках языковой компетенции ФГОС ООО, а затем успешную сдачу ОГЭ по русскому языку в его правописно-речевой части.

Актуальность темы диссертации обусловлена значимостью обучения орфографии в основной общей школе и необходимостью обеспечить требуемый уровень языковой подготовки в 5–7 классах СМКШ (важность этого периода для становления навыков правописания подчеркивали известные методисты-русисты).

Учителю необходимо знать богатый опыт педагогов, применяя его к условиям обучения в СМКШ. Во 2-й половине XX века и в последние годы защищено немало докторских диссертаций по проблемам обучения орфографии учащихся и студентов. Теоретические основы обучения орфографии, включая принципы и методы совершенствования навыков в разных условиях, рассмотрены А. В. Текучёвым (1951), Г. Н. Приступой (1969), Н. Н. Алгазиной (1973), М. М. Разумовской (1984), Е. Г. Шатовой (1990) и др.; вопросы повышения орфографической грамотности в свете теории речевой деятельности изучал В. Я. Булохов (1994); формирование орфографических навыков на основе углубленного изучения морфемики описано Т. И. Куропаткиной (2006); методика коррекции грамотности старшеклассников освещена Т. П. Малявиной (2011) и др.

Кандидатские диссертации посвящены более частным проблемам: путям формирования орфографических навыков на основе алгоритмизации (А. И. Власенков, 1965); вопросам формирования и коррекции орфографиче-

ских навыков (О. Г. Дзюбенко, 1976; Н. Е. Сокур, 1984; Е. И. Фетковская, 1986; И. Б. Розентулер, 1988; А. Б. Буяновер, 1992; А. А. Штец, 1992; Н. Ф. Чистякова, 1992; Л. Ю. Комиссарова, 1994); повышению грамотности на основе учета аудиальной модальности (Ю. Р. Юденко, 2004); предупреждению внутриязыкового смешивания орфограмм (Т. Я. Фролова, 2006); реализации личностно ориентированного обучения орфографии (Е. О. Орехова, 2012) и др.

В указанных и иных диссертациях, а также многих монографиях и пособиях подробно рассмотрены теоретико-практические основы обучения орфографии, поэтому данный вопрос нами не исследовался. Учитывая особенности сельской образовательной среды, основное внимание мы уделили проблеме повышения качества, эффективности преподавания орфографии в 5–7 классах СМКШ, актуализируя психолого-дидактический компонент обучения на основе интеграции методики русского языка с коррекционной педагогикой и логопедией.

Изучение теории и практики обучения орфографии в СМКШ показало наличие противоречий:

- между достаточно высоким уровнем развития теории и практики методики правописания и отсутствием исследований по методике эффективного обучения орфографии в СМКШ;
- между требованиями к графико-каллиграфической, языковой и речевой подготовке учащихся начальной школы и недостаточным ее уровнем к началу обучения в 5 классе;
- между высоким уровнем развития логопедии и невниманием к логопедическому компоненту в основной общей школе;
- между значимостью личностно-ориентированного и инклюзивного подходов к обучению и их недостаточной реализацией в СМКШ, где отсутствует необходимое психолого-дидактическое сопровождение индивидуальных образовательных программ;
- между вниманием к реализации отдельных подходов к обучению русскому языку (коммуникативного, деятельностного, грамматического, информационно-коммуникационного) и недостаточным вниманием к их интеграции при обучении орфографии в СМКШ.

Вышеперечисленные и иные противоречия позволили выявить проблему повышения эффективности обучения русской орфографии в 5—7 классах СКМШ путем оптимизации преподавания в русле идей инклюзивного образования на основе синтеза правописно-речевой работы и коррекционной, прежде всего логопедической и проблемно-развивающей, в т.ч. повышающей познавательную активность школьников. Указанной проблемой обусловлен выбор темы диссертационного исследования — «Оптимизация обучения орфографии на уроках русского языка в 5—7 классах сельских школ с малой наполняемостью».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и практически реализовать систему вариантного обучения орфографии в 5–7

классах СМКШ с учетом качественного состава обучаемых на основе целесообразной реализации общих идей инклюзивного образования путем интеграции методики обучения орфографии в общей школе с коррекционной педагогикой, включая логопедию, и психологией.

Объект исследования – процесс обучения орфографии учащихся 5–7 классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования — система вариантного обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ, оптимальный выбор лингвометодических средств, способствующих эффективному формированию орфографической грамотности при непрерывном преодолении коррекционных проблем, связанных с недостаточным уровнем правописно-языковой подготовки и общей задержкой психического развития обучаемых.

Гипотеза исследования: обучение русской орфографии в 5–7 классах СМКШ будет эффективным, обеспечивающим требования ФГОС ООО и ОГЭ, если:

- в начале 5 класса проводить расширенную диагностику общего развития школьников, их правописно-языковой подготовки и навыков речевой деятельности, включая техники письма и чтения; на основе полученных результатов выработать стратегию обучения правописанию в конкретном классе с учетом идей инклюзивной педагогики;
- разрабатывать систему вариантного обучения орфографии с учетом результатов диагностики для каждого конкретного класса, включая базовый лингвометодический компонент и дополнительный коррекционный; в базовом компоненте осуществлять оптимальный выбор орфографических работ с учетом ведущей сенсорной модальности и иных особенностей обучаемых;
- для коррекционного компонента оптимально выбирать, разрабатывать и варьировать задания и дидактический материал, интегрируя достижения методики обучения русскому языку в общей школе (средней и начальной) с коррекционной педагогикой; в классах, где многие учащиеся имеют логопедические проблемы, использовать упражнения и задания логопедической направленности, соответствующие возрасту и конкретным логопедическим «минусам» каждого ученика;
- расширенно использовать проблемно-развивающие и игровые упражнения, а также разнообразные средства мотивации, в частности, личностно-ориентированные формы работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.

В соответствии с целью и гипотезой диссертации сформулированы следующие задачи, требующие теоретико-практического решения.

- 1. Определить своеобразие контингента СМКШ и проблемы обучения орфографии, обусловленные особенностями общего развития учащихся 5—7 классов и их правописно-языковой подготовки.
- 2. Выработать оптимальную систему вариантного обучения правописанию в 5–7 классах СМКШ на основе интеграции достижений методики преподавания русского языка и других психолого-педагогических наук.

- 3. Определить содержание понятия *оптимизация обучения орфографии*; дать теоретико-практическое обоснование трех линий (вариантов) оптимизации обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ; разработать программу опытно-экспериментальной работы и ее дидактическое обеспечение с учетом результатов развернутой диагностики учащихся.
- 4. Проверить эффективность разработанной системы вариантного обучения орфографии в классах трех линий.

Методологические и теоретические основы исследования:

- в области философии: положения о закономерностях процесса познания, взаимосвязи и диалектическом единстве языка и мышления, о связи теории и практики;
- в области педагогики: особенности контингента учащихся СМКШ (И. М. Синагатуллин), своеобразие и особенности развития СМКШ (М. П. Гурьянова, Е. В. Щербакова), особенности урока русского языка в СМКШ (Н. А. Плёнкин, А. Ю. Купалова и др.);
- в области психологии: учение о «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), принципах развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), развитии памяти и логического мышления (С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов), психологических основах письма и формирования орфографических навыков (А. Р. Лурия, Д. Н. Богоявленский), о принципах личностно-ориентированного обучения (И. Н. Зайдман и др.);
- в области лингвистики: основные понятия теории русской орфографии (В. Ф. Иванова, А. Н. Гвоздев и др.);
- в области логопедии: основные типы логопедических ошибок и пути их устранения (Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова, Е. В. Мазанова и др.);
- в области методики преподавания русского языка: основополагающие положения методики обучения орфографии в общей школе и попутного развития речи, развивающего и личностно-ориентированного обучения; типология и принципы отбора дидактического материала; система работ по русскому языку, виды и технология обучающих диктантов и др. (Н. Н. Алгазина, В. Я. Булохов, М. Т. Баранов, А. И. Власенков, В. А. Добромыслов, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, Н. С. Поздняков, Г. Н. Приступа, М. М. Разумовская, А. В. Текучёв, З. Ф. Ульченко, Л. П. Федоренко, В. А. Флёров и др.; Т. К. Донская, Л. Г. Ларионова, Т. А. Острикова, Е. А. Рябухина и др.).

Метолы исслелования:

- теоретические: изучение и обобщение актуальных теоретикопрактических положений, отраженных в научной и прикладной литературе; обобщение личного опыта работы в СМКШ; аспектный анализ ФГОС ООО и современных УМК по русскому языку для 5–7 классов общей школы; разработка концептуальной системы и программы вариантного обучения орфографии с одновременным развитием речи учащихся, коррекцией дисграфии и др. проблем;
- эмпирические: наблюдения за учебным процессом в 5–7 классах СМКШ; диагностика правописно-языковой подготовки школьников, их

общего развития и навыков речевой деятельности; выявление и анализ орфографических и логопедических ошибок; проектирование и проведение опытно-экспериментального обучения в классах трех линий;

статистические: качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в несколько этапов с 1999 по 2015 год.

Первый этап (сентябрь 1999 — июнь 2010) — преподавание русского языка в Брагинской СОШ № 11 и накопление опыта вариативного обучения орфографии в данной СМКШ.

Второй этап (сентябрь 2011 – июнь 2012). Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме; анализ нормативных образовательных документов и действующих учебных комплексов по русскому языку для основной школы; обоснование актуальности темы, цели и задач исследования; выработка системы вариантного обучения орфографии на основе диагностики уровня общего развития и предметной подготовки учащихся; разработка обучающего эксперимента для класса 1-й линии (5–8 классы набора 2011 года: 2011–2012, 2012–2013, 2013–2014, 2014–2015 уч. г.).

Третий этап (сентябрь 2012 – июнь 2013). Диагностика подготовки учащихся 2-й линии (5–7 классы набора 2012 года: 2012–2013, 2013–2014, 2014–2015 уч. г.); разработка рабочей программы; подбор и разработка дидактического материала, дифференцированного на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых; правописно-речевая подготовка на основе свободных диктантов; проверка системы вариантного обучения в классе 1-й линии.

Четвертый этап (сентябрь 2013 — июнь 2015). Диагностика подготовки учащихся класса 3-й линии (5-6 классы набора 2013 года: 2013—2014, 2014—2015 уч. г.); разработка программы обучения в данном классе; разработка упражнений логопедического, проблемно-развивающего и игрового характера; реализация программы опытно-экспериментального обучения в классах 1-й и 2-й линий; обобщение опыта обучения орфографии в классах трех линий; подготовка научно-методических публикаций, участие в конференциях и профессиональных конкурсах.

Пятый этап (сентябрь 2015 — апрель 2017). Обобщение теории и практики по системе вариантного обучения орфографии; окончательная формулировка концепции исследования; написание текста диссертации, приложений к ней и автореферата; подготовка исследования к защите.

Научная новизна исследования.

- 1. Теоретически обоснована, разработана и реализована система вариантного обучения орфографии в 5–7 классах СМКШ с учетом расширенной диагностики языковой и речевой подготовки пятиклассников в свете идей инклюзивного обучения на основе интеграции методики преподавания русского языка в общей школе с коррекционной педагогикой и логопедией.
- 2. В системе обучения правописанию разработаны три линии (варианта) оптимизации обучения орфографии, каждая их которых содержит два

варьируемых блока: 1) базовый лингвометодический компонент собственно по методике орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент – логопедический, проблемно-развивающий, психологический и др.

3. Традиционная система правописно-речевых работ обогащена орфографическо-логопедическими упражнениями; обосновано расширенное использование упражнений игрового и проблемно-развивающего характера, дифференциации упражнений на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых; доказана эффективность определенных видов обучающих диктантов и упражнений с акцентом на зрительный, слуховой, речедвигательный, рукодвигательный анализаторы.

Теоретическая значимость исследования.

- 1. Определено содержание понятия *оптимизация обучения орфографии*, трактуемого как целесообразный выбор, системное сочетание и варьирование методов и приемов, форм и средств обучения, включая языковой дидактический материал, позволяющий эффективно формировать правописно-языковую компетенцию (параллельно с речевой) в рамках отведенного учебной программой времени, обеспечивая требуемый для ОГЭ уровень орфографических навыков.
- 2. Описаны специфические условия работы в СМКШ и особенности учащихся 5—7 классов по значимым для обучения орфографии параметрам; определен уровень общего развития, правописно-языковой и речевой подготовки обучаемых; выявлен характер их логопедических проблем, особенности мыслительных процессов, степень мотивации к учению, что актуально для разработки дополнительного коррекционного компонента системы вариантного обучения орфографии.
- 3. На основе аспектного анализа лингвометодической литературы и результатов расширенной диагностики пятиклассников сделаны выводы по оптимальному отбору лингвометодических ресурсов и построению системы вариантного обучения орфографии в СМКШ.
- 4. Теоретико-практически обосновано назначение и содержание дополнительного коррекционного компонента в обучении орфографии в 5–7 классах, не совпадающего с традиционным пониманием коррекционноорфографической работы в 8–11 классах.

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем:

- 1. Для учителей основной общей школы разработаны рабочая программа и конспекты уроков по орфографическим темам 5, 6, 7 классов.
- 2. Подобран текстовый дидактический материал для свободных и подготовленных диктантов; составлена серия комплексных заданий к ним.
- 3. Разработаны упражнения, дифференцированные на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых.
- 4. Подобраны и разработаны орфографическо-логопедические упражнения, включающие задания и дидактический материал для коррекции дисграфии и совершенствования графико-каллиграфических

навыков учащихся; даны образцы проверенных учителем письменных работ учащихся.

5. Представлены графические способы деформации дидактического материала и образной визуализации орфограмм в недеформированных примерах.

Достоверность представленных данных подтверждена: перечнем и анализом литературы (более 220 источников); проведением диагностических срезов и обучающего эксперимента, которым были охвачены с 2011 по 2015 год три класса с разным составом учащихся, всего три линии обучения с 5-го по 7-й классы; материалами опытного обучения — конспектами уроков, разработанными заданиями и упражнениями с языковыми примерами; диагностическими работами и фрагментами письменных работ учащихся.

Экспериментальное исследование проводилось в 1999–2015 годах в селе Брагино Курагинского района Красноярского края на базе Брагинской СОШ № 11. В рамках опытно-экспериментальной работы 2011–2015 годов мы обучали 79 учащихся 5–7 классов: 10 учеников в 2011–2012 уч. году (5 класс); 17 – в 2012–2013 уч. году (5, 6 классы), 25 – в 2013–2014 уч. году (5, 6, 7 классы); 27 – в 2014–2015 уч. году (6, 7, 8 классы).

Апробация работы. Результаты исследования апробированы, во-первых, в опыте личного преподавания русского языка в Брагинской СОШ № 11, в профессиональных конкурсах муниципального, регионального и общероссийского уровней; во-вторых, в докладах и сообщениях на научно-методических семинарах кафедры русского языка и методики преподавания, на научно-практических конференциях и «Катановских чтениях» в ХГУ им. Н. Ф. Катанова (Абакан, 2012–2016); на дистанционных конференциях — всероссийской научнопрактической «Новые подходы в решении проблем дошкольного, начального и общего среднего образования» (Москва, 2014) и международной научной «Педагогика, психология, общество — 2016» (Москва, 2016).

Основные положения исследования отражены в 8 публикациях, в том числе 5 в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ, и 3 в изданиях РИНЦ.

Положения, выносимые на защиту:

- 1. Специфические особенности контингента СМКШ, где много детей со слабой языковой и речевой подготовкой, проблемами письма и мыслительной деятельности, требуют от словесника разработки адаптированной системы вариантного обучения правописанию в свете идей инклюзивного обучения, интеграции методики русского языка с коррекционной педагогикой на основе реализации идей личностно-ориентированного обучения.
- 2. Оптимизация обучения орфографии может быть осуществлена при условии расширенной диагностики языковой подготовки, общего и речевого развития пятиклассников. Правописно-языковой и психолого-педагогический портрет класса в целом и его отдельных учащихся необходим для вариантного выбора видов орфографических работ и их обогащения проблемно-развивающими и логопедическими заданиями.
- 3. Система вариантного обучения правописанию в СМКШ включает минимум два блока работ и заданий по русскому языку: 1) базовый линг-

вометодический компонент по методике орфографии и 2) дополнительный коррекционный компонент, включающий не традиционные упражнения и задания по коррекции орфографической грамотности, а логопедические и проблемно-развивающие.

- 4. Базовый лингвометодический компонент включает такие эффективные в СМКШ методы обучения и виды работ, как неосложненное и осложненное списывание; письмо по памяти, поморфемное и выборочное; диктанты выборочный, распределительный и с предварительным изучением текста свободный, подготовленный, зрительный. При формировании правописных навыков актуальны задания и дидактический материал, усиливающие роль анализаторов, развивающие разные виды памяти и логическое мышление обучаемых; различные средства повышения мотивации учения и личностно-ориентированные формы работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.
- 5. Выбор орфографических упражнений и дидактического материала может быть обусловлен ведущим сенсорным каналом обучаемых. Так, в классах с преобладанием аудиальной сенсорной модальности эффективны правописные работы с предварительным орфографическим проговариванием (комментированное списывание, предупредительный диктант), взаимодиктант с взаимопроверкой, устный орфографический разбор, групповая работа над ошибками, игровые упражнения с элементами ролевой игры и диалогом.
- 6. В дополнительном коррекционном компоненте системы вариантного обучения орфографии обязательны орфографическо-логопедические упражнения и задания, способствующие преодолению дисграфии и графико-каллиграфических проблем письма.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, трёх приложений и библиографии. Основные положения, выводы и факты исследования отражены в инфографике (23 таблицы, 1 рисунок).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во Введении через выявление ряда противоречий обоснована актуальность темы диссертации; охарактеризована степень разработанности проблемы; указаны объект и предмет, цель и задачи теоретико-практического исследования; выдвинута гипотеза; описаны методологические основы и этапы; аргументированно раскрыта научная новизна; показана теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Психолого-педагогические основы эффективного обучения орфографии в основной школе с классами малой наполняемости» выявлены специфические особенности учебно-воспитательного процесса в СМКШ; обоснована необходимость интеграции предметной методики русского языка с коррекционной педагогикой (включая логопедию) и психологией; рассмотрена сущность понятия оптимизация обучения орфографии с учетом специфики СМКШ и особенностей ее контингента.

В § 1.1 рассмотрены проблемы нормативно-дидактического обеспечения сельских школ, описана специфика уроков в классах с малой наполняемостью. Анализ действующих официально-нормативных документов показывает, что в них не отражено своеобразие СМКШ как особого типа образовательного учреждения. На лингводидактическом уровне специфика уроков русского языка и разных аспектов его преподавания в малокомплектной школе раскрыта в отдельных статьях Н. А. Плёнкина, А. Д. Дейкиной, В. И. Капинос, А. Ю. Купаловой, Т. М. Пахновой и иных методистов-русистов.

На научно-дидактическом уровне различным аспектам функционирования сельских школ посвящено немало публикаций. Проблемы совершенствования учебного процесса, методика ведения уроков в сельских школах по отдельным предметам отражены исследованиях М. И. Зайкина. Г. И. Саранцева, С. П. Амутновой, О. С. Габриеляна, Р. Н. Князевой, И. М. Синагатуллина и др.; особенности организации учебной работы в классах-комплектах рассматриваются в трудах В. П. Стрезикозина, И. С. Соловецкого, П. С. Решетникова, Г. Ф. Суворовой; организации самостоятельной работы на уроках в 5-7 классах посвящена диссертация Е. В. Щербаковой; российская школа как социокультурный феномен, а также особенности работы учителя в условиях сельского социума представлены в трудах М. П. Гурьяновой.

Вслед за профессором И. М. Синагатуллиным, под термином «сельская малокомплектная школа» мы подразумеваем организуемые в небольших населенных пунктах сельского типа для осуществления всеобщего обязательного образования общеобразовательные школы (начальные, основные, средние) — как правило, без параллельных классов и с небольшим количеством учащихся.

Особые условия функционирования СМКШ и обучения русскому языку связаны прежде всего с малой наполняемостью классов. В начале 1990-х в малочисленных классах нередко было от 2 до 5–6 учеников, позднее они стали еще более малочисленными. По данным Минобразования РФ за 1998 г., в 40% сельских школ было до 100 учащихся. Для повышения качества сельского образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования, принятой Правительством РФ 25 октября 2005 г., стала внедряться система «школьных автобусов», но она не решила проблему малочисленных школ Сибири, где между селами большие расстояния.

Негативные явления в жизнедеятельности малых сел и СМКШ (отсутствие дополнительного образования, детсадов и яслей, культурномассовых учреждений, социальная замкнутость и дефицит разнопланового общения, психологическая монотонность учебно-воспитательного процесса) создают феномен речевой закомплексованности учащихся, препятствуют полноценному социально-коммуникативному и творческому развитию, что снижает возможности адаптации в 5-м классе общей школы.

Низкая эффективность учебного процесса в СМКШ выражается прежде всего в низких показателях качества обучения. Например, в 2012 г. результаты ЕГЭ (средний балл) по русскому языку и др. предметам в сельских школах Красноярского края были ниже, чем в городских; значительно

меньше было учащихся с высоким уровнем подготовки. Аналогичны и результаты введенного не так давно ОГЭ.

СМКШ ограничены в реализации вариативного образования, не имеют классов профильных и компенсирующего обучения. В малочисленном классе обучение нередко ведется по трем-четырем программам — общеобразовательной и адаптированным, т.к. у 40—60% школьников наблюдаются те или иные отклонения в речевой и мыслительной деятельности. Дети «пограничной» зоны развития, испытывающие различные трудности в освоении образовательного стандарта, обучаются в основном по общеобразовательной программе. К сожалению, неукомплектованность многих СМКШ узкими специалистами (логопедами, дефектологами, психологами, социальными педагогами) приводит к тому, что словесник вынужден самостоятельно сопровождать детей, нуждающихся в компенсирующем обучении.

Многие исследователи (М. П. Гурьянова, Е. В. Щербакова, И. М. Синагатуллин и др.) приходят к выводу, что СМКШ сегодня остро нуждаются в особой организации педагогического процесса, в специальных подходах к развитию личности ребенка. По мнению Е. В. Щербаковой, нужны школьные учебники, учитывающие специфику организации обучения в малых группах.

Анализ научно-методической литературы, личный многолетний опыт работы в малочисленной школе позволили сделать вывод о необходимости пересмотра стратегии преподавания русского языка в 5–7 классах школ указанного типа, требующей усиления внимания к развитию школьников в процессе формирования предметных компетенций, прежде всего при обучении правописанию.

В § 1.2 детально обоснована необходимость повышения качества формирования языковой компетенции в области русского правописания. Современная методика преподавания русского языка как родного располагает богатейшим теоретико-практическим арсеналом методов и приемов, средств и технологий формирования орфографических навыков (см. работы В. П. Шереметевского, Н. С. Позднякова, М. Т. Баранова, А. В. Текучёва, Е. Г. Шатовой, Н. Н. Алгазиной, М. М. Разумовской, В. Я. Булохова, Л. Ю. Комиссаровой, Т. А. Остриковой, Л. Г. Ларионовой и мн. др.), однако проблема повышения эффективности правописно-языковой подготовки учащихся становится все более актуальной.

Подчеркивая важность овладения навыками грамотного письма, российские ученые рекомендуют привлекать к рассмотрению этого вопроса специалистов разного профиля – учителей, лингвистов, психологов, логопедов. В СМКШ, в т.ч. реализующих инклюзивное обучение, возрастают требования к индивидуализации преподавания русского языка. Так, Л. И. Новикова актуали-«психологической» зировала проблему методики русского языка: И. Н. Зайдман предлагает терапевтической дидактики. концепцию Т. А. Острикова подчеркивает, что для успешного осуществления дифференциации и индивидуализации обучения современный словесник должен знать важнейшие достижения всех частных методик преподавания русского языка (как родного и неродного в начальной и основной общей и коррекционной школах), уметь осуществлять их адаптацию к конкретным условиям, в которых обучение по «чистой» методике любого вида недостаточно эффективно.

По данным дефектологов, в общей школе увеличивается количество детей, неблагополучных в психофизическом развитии, в основном со слабо выраженными отклонениями в развитии двигательной, сенсорной и/или интеллектуальной сферы. В отличие от выраженных нарушений минимальные отклонения длительное время остаются без должного внимания и препятствуют освоению учащимися образовательной программы. При отсутствии дошкольных образовательных учреждений своевременное проведение глубокой психодиагностики часто оказывается невозможным, и многие дети остаются без поддержки узких специалистов. Вследствие этого, по мнению многих ученых, сельский школьник со слабыми познавательными возможностями требует большего внимания, чем его городской сверстник.

В СМКШ важно последовательно соблюдать принципы коррекционной педагогики, в числе которых: расширенная и углубленная индивидуализация и дифференциация обучения; коммуникативная направленность обучения и непрерывное речевое развитие учащихся при изучении всех программноязыковых тем, включая правописные; организация учебно-познавательной работы на достаточно высоком уровне трудности; усиление опоры на зрительную, слуховую и моторную виды памяти. Как показал наш опыт, в работе с учащимися СМКШ недопустима излишняя интенсификация учебного процесса, авторитарная и стрессогенная тактика обучения, нивелирование индивидуальности ученика, неэффективна и ориентация на «среднего» учащегося.

Переход к личностно-ориентированному обучению привел к усилению интеграционных процессов в области педагогических и психологических наук. Вслед за Л. И. Новиковой и другими методистами-русистами мы развиваем положение о необходимости интеграции психологических знаний с лингвометодическими. Большинство психологов, занимавшихся изучением процесса становления письма и формирования механизмов орфографического навыка (Д. Н. Богоявленский, А. Р. Лурия, Г. Г. Граник, Т. В. Ахутина и др.), считают, что психологические проблемы имеют наиболее яркое проявление именно в методике орфографии. До конца не ясно, на что в первую очередь ориентируется пишущий – на правило или на образы языковых единиц, имеющиеся в нашем сознании. Признавая наличие сложных и до конца не изученных связей между звуковым и буквенным образом слов и отдельных словоформ, С. Н. Цейтлин и др. полагают, что эти связи должны изучаться лингвистикой в содружестве с психофизиологией, нейропсихологией, нейролингвистикой, логопедией и, возможно, другими научными дисциплинами.

Особенности контингента учащихся СМКШ нацеливают учителя русского языка на более последовательную дифференциацию обучения, основанную на количественных характеристиках объема знаний (оценки, результаты тестирования) и на качественных данных, обусловленных асимметрией полушарий головного мозга, репрезентативными системами / модальностями, темпераментом, личностными особенностями учащихся и другими параметрами. Исходя из этого, считаем необходимым разработку дидактического материала по орфографии в соответствии с указанными критериями, выбирать упражнения, ориентированные на активизацию ведущего канала восприятия, актуализируем задачу развития отдельных видов памяти с целью совершенствования орфографических навыков.

Анализ психолого-педагогической литературы и личной практики обучения русскому языку позволяет утверждать, что в настоящее время до 30% учащихся общей школы имеют стойкие нарушения письменной речи, обозначаемые логопедами как «дисграфия» и «дизорфография»; в СМКШ таких учащихся обычно больше. Как отмечают ученые-логопеды, стойкие нарушения письма могут возникать и у детей с нормальным интеллектом, полноценным зрением и слухом, если у них имеется несформированность частных психических процессов, ничем не проявляющаяся в повседневной жизни, но создающая серьезные препятствия для овладения орфографией, особенно при отсутствии в школе логопедов и дефектологов. Учащимся, имеющим проблемы с устной и письменной речью, трудно овладевать правописанием в условно нормативные сроки; у них могут возникать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

Поскольку широкий спектр современных методических пособий и рекомендаций по логопедии предназначен в основном для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, мы обосновываем необходимость разработки системы упражнений и заданий по устранению дисграфии у учащихся основной общей школы. Такую коррекционную работу планируем проводить параллельно с освоением программного материала по русскому языку, органично вписывая ее в структуру урока и письменные работы разных типов / видов. У школьников с симптомами дисграфии часто наблюдаются проблемы с почерком, его разборчивостью, поэтому в целях коррекции почерка и улучшения техники письма приходим к выводу о целесообразности в 5–7 классах графико-каллиграфической работы, хотя это входит в задачи начальной школы.

В § 1.3, основываясь на дидактических положениях Ю. К. Бабанского об эффективности и оптимальности учебно-воспитательного процесса, формулируем определение понятия «оптимизация обучения орфографии» в основной общей школе. Под оптимизацией мы понимаем целесообразный выбор методов и приемов, форм и средств обучения орфографии (включая дидактический материал), который позволяет в рамках отведенного программой учебного времени существенно повысить качество правописной подготовки всех учащихся и в целом достичь хорошего уровня сформированности языковой, а попутно и речевой компетенций.

Как подчеркивал академик А. В. Текучёв, универсальной методики обучения не существует, поэтому проблему оптимизации обучения орфо-

графии мы рассматриваем не обобщенно, а с учетом специфики контингента каждого конкретного класса. Актуализируем роль расширенной диагностики языковых умений учащихся, навыков их речевой деятельности (см. слушание, чтение, письмо, говорение) при проектировании опытной работы в 5–7 классах СМКШ.

Во второй главе «Лингводидактическое обеспечение качественного обучения орфографии в сельской малокомплектной школе» описаны научно-методические основы, позволившие выработать концепцию опытно-экспериментального обучения и выбрать в каждом конкретном классе наиболее эффективную стратегию оптимизации обучения орфографии.

В § 2.1 рассмотрена проблема выбора орфографических упражнений, включая обучающие диктанты, что потребовало описания системы языковых заданий. В результате произведенного системного анализа методических ресурсов сделан вывод о необходимости расширения системы орфографических упражнений, основные виды которых представлены в действующих школьных учебно-методических комплектах, за счет включения в нее свободного и творческого списывания, блока заданий проблемноразвивающего и игрового характера, увеличения числа правописноречевых упражнений и основанных на морфемно-словообразовательном анализе. С целью усиления воздействия слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов актуализировано пословное орфографическое проговаривание (по П. С. Тоцкому), графическое обозначение орфограмм, кегль-шрифтовой способ выделения букв, морфем и др. частей слов.

В качестве упражнений, позволяющих эффективно формировать правописные навыки параллельно с речевыми, выбраны подготовленные, предупредительные диктанты на основе недеформированных текстов, а также свободные, «с подсказкой» и выученные наизусть, позволяющие предупреждать орфографические ошибки и сводить их к минимуму. Актуальность упражненийдиктантов обусловлена тем, что зрительная и слуховая подготовка к ним позволяет широко использовать визуально-графические и слуховые приемы запоминания правописного облика слов, опираться и на правила, и на различные анализаторы. Свободные диктанты более эффективно обогащают словарный запас учащихся, развивают речь. Диктанты опознавательного и классификационного характера (выборочные и распределительные), наряду с выборочным и распределительным письмом, особенно актуальны в СМКШ, поскольку развивают логическое мышление школьников и помогают прочно усвоить изученные правила и словарные слова.

§ 2.2 посвящен рассмотрению проблем интеграции методики орфографии и логопедии, что обусловлено значительным количеством специфических ошибочных написаний в работах учащихся 5–7 классов СМКШ. При разработке упражнений логопедической направленности мы опирались на рекомендации специалистов — Р. И. Лалаевой, В. А. Ковшикова, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, И. Н. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко, Е. В. Мазановой и др. Учитывая типовые орфографические упражнения

начальной школы и приемы актуализации написания букв в сильной позиции, для основной школы мы разработали следующие упражнения логопедической направленности: 1) упражнения на различение слов-паронимов; 2) осложненное списывание текстов с пропуском «проблемных» для конкретного ученика букв; 3) осложненное списывание деформированных текстов – с пропусками изученных орфограмм, «проблемных» букв, буквосочетаний и морфем; 4) составление текстов, содержащих много слов с «проблемными» буквами; 5) игровые упражнения (например, игра «в города», названия которых начинаются с «проблемной» и «редкой» буквы); лексико-орфографические и фонетико-графические языковые игры – кроссворды, ребусы, шарады, метаграммы, анаграммы, логогрифы и др.

Рассматривая научно-практические ресурсы коррекции почерка учащихся, сочли целесообразным ввести в основной школе виды и формы работ, характерные для внеклассной работы и минуток чистописания на уроках русского языка в начальных классах.

§ 2.3 посвящен описанию специфики и принципов отбора языкового дидактического материала. В СМКШ важны такие его классификационные параметры, как тематическое содержание, характер примеров (текстовый, нетекстовый), правописная концентрированность (нормативно-концентрированный, облегченный, концентрированный), объем и психологическая трудность примеров, учебная деформация и ее способы. Производя научно-методический дидактического материала ПО методике В. Я. Булохова Т. А. Остриковой, мы пришли к выводу о целесообразности использования в работе с сельскими учащимися нормативно-концентрированного и облегченного дидактического материала, небольшого по объему и с меньшим индексом психологической трудности. Особую значимость в классах индивидуального внимания приобретает недеформированный языковой материал и способы графического (цветового и кегль-шрифтового) обозначения в нем орфограмм, морфем, буквосочетаний. Чтобы усилить воздействие анализаторов при формировании правописных навыков, актуализируем морфемный, «буквосочетательный» и графический способы деформации языковых примеров, больше внимания уделяем его тематике и содержанию.

Сибирские исследователи (3. Б. Ефлова, А. К. Лукина, 3. У. Колокольникова) указывают на несоответствие коммуникативной тематики школьных учебников жизненному уровню, представлениям и запросам учащихся отдаленных районов и деревень. Задача учителя-словесника — умело подбирать и самостоятельно составлять недостающий дидактический материал региональной значимости.

В § 2.4 освещены пути индивидуализации и дифференциации обучения орфографии через личностно-ориентированные формы работы над ошибками (индивидуальную, групповую и коллективную). Низкий уровень познавательной мотивации и коммуникативных навыков большинства учащихся сельских школ, ригидность психики, меньшая готовность сельских школьников к изменениям сложившихся стереотипов жизни и учения

заставляет учителя-словесника искать оптимальные средства повышения познавательной активности учащихся СМКШ, более активно вводить групповые и коллективные формы работ.

Одним из способов повышения мотивации к учению психологи и методисты считают дифференциацию на основе ведущей сенсорной модальности. Подобная дифференциация актуальна при первичном усвоении и закреплении новых орфографических правил, поскольку акцент на ведущую сенсорную систему способствует более высокой концентрации внимания учащихся и, следовательно, закреплению в их сознании правильного звукового и графического облика слов.

Фактором, существенно оптимизирующим процесс обучения орфографии учащихся 5–7 классов, является наличие в классе современных технических средств обучения (компьютера, принтера, ксерокса, сканера, проектора и др.), позволяющих легко тиражировать дидактический материал и сделать его более наглядным, своевременно и быстро перейти от одного вида работы к другому, а главное — дополнить учебник недостающими видами работ и языковых примеров, учитывая проблемы каждого конкретного класса и ученика.

В третьей главе отражены содержание и результат опытноэкспериментального обучения орфографии в 5—7 классах Брагинской средней общеобразовательной школы № 11 Курагинского района Красноярского края, проведенного в 2011—2015 гг. Циклограмма этапов работы с учащимися в указанный период отражена в таблице.

Таблица Этапы и линии классов с вариантным обучением орфографии

Этапы и линии классов с вариантным обучением орфографии	2011–2012 уч. год	2012–2013 уч. год	2013–2014 уч. год	2014–2015 уч. год
Набор 2011 г. (классы первой линии)	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс
Набор 2012 г. (классы второй линии)		5 класс	6 класс	7 класс
Набор 2013 г. (классы третьей линии)			5 класс	6 класс

В § 3.1 представлен комплекс констатирующих срезов и их результаты, показывающие уровень развития правописных навыков сельских школьников и отдельных аспектов их речевой деятельности, а также степень мотивации к изучению предмета. Расширенная диагностика включала проверочные диктанты, диагностику техники чтения и письма, анализ рабочих тетрадей по русскому языку и другим предметам, изучение психолого-педагогических материалов (портфолио, характеристик учащихся и др.), анкетирование и беседы с учащимися и родителями, наблюдения на уроках и во внеурочное время.

Анализ рабочих тетрадей учащихся всех классов показал обилие орфографических ошибок у большинства учеников; у некоторых школьников выявлены повторяющиеся ошибки логопедического характера (пропуск, перестановка и замена букв, добавление букв и слогов) и графико-

каллиграфические недочеты (неправильное соединение буквосочетаний СЯ, РЯ, МЯ, МЛ, КЛ и др., лишние элементы букв или отсутствие необходимых), множество неправильных переносов слов с одной строки на другую, а также большое количество пунктуационных, грамматических и речевых ошибок. Методом сплошной выборки орфографических ошибок и их сравнительного анализа установлено, что в работах учащихся подавляющее число ошибок на правописание гласных и согласных в слабых позициях составляли ошибки гиперкоррекции (например, остоновка, слышет, роскаты, приехоть, под сводоми, чудкий).

В 2013–2014 уч. году в 6 классе (класс 2-й линии) была проведена на основе свободных диктантов диагностика уровня развития правописноречевых навыков. В 6 классе 2014–2015 уч. года (класс 3-й линии) — диагностика на основе правописных тестов, определяющая уровень развития логического мышления при решении орфографических задач. В диссертации результаты входной диагностики отражены в таблицах 3.2–3.7. У большинства учащихся обнаружены низкий темп чтения вслух, но довольно высокая скорость письма (известный эффект шариковой ручки).

Учащиеся класса 1-й линии при получении проверенных тетрадей практически не обращали внимания на исправленные учителем ошибки, ограничиваясь восприятием поставленной оценки. Анкетирование показало, что самым нелюбимым уроком или этапом урока для них была работа над ошибками, которую они охарактеризовали как «скучную» и «ненужную»; дети предпочитали письменные и самостоятельные формы работы, при этом у них отсутствовали навыки групповой работы.

Учащиеся класса 2-й линии предпочитали устные формы работы на уроках русского языка. Их тетради отличались небрежным почерком и неаккуратным ведением записей. Наблюдения за учащимися и анализ их сочинений показал, что они воспринимают информацию преимущественно с опорой на слуховые образы, что позволило говорить об аудиальной сенсорной модальности как ведущей у детей данного класса. Диагностика комплексной правописно-речевой подготовки его учащихся, проведенная в начале 2013—2014 уч. года на основе свободного диктанта, показала наличие затруднений, выразившихся в пропуске значимых частей текста, в обилии речевых, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок, а также ошибок логопедического характера.

В письменных работах класса 3-й линии выявлено множество ошибочных написаний в сильной позиции – симптомов дисграфии разного вида. Анализ тестов, контрольных работ и упражнений этих учащихся в конце 5-го класса и в начале 6-го показал, что у большинства не сформировано умение находить и квалифицировать орфограммы в недеформированном дидактическом материале, классифицировать (группировать) слова с изученными орфограммами, что потребовало усиления логической направленности орфографических работ. Учащиеся данного класса отличались неуверенностью, замкнутостью, отсутствием эмоциональности, речевой закомплексованностью, повышенным уровнем тревожности. На решение тестового задания с выбором ответа учащиеся тратили минимум времени и часто машинально, не задумываясь, обводили какой-либо вариант ответа. Учитывая полученные диагностические данные, предстояло до проектирования системы вариантного обучения орфографии выбрать базовый учебно-методический комплект (далее VMK) по русскому языку, прежде всего по лингводидактическим качествам учебника.

В § 3.2 представлен многоаспектный анализ трех действующих УМК и обоснован выбор одного из учебников для опытного обучения. В специфических условиях СМКШ наиболее оптимальным, с нашей точки зрения, оказался учебник М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и соавторов (научный редактор академик Н. М. Шанский).

Планирование учебной работы, поэтапно осуществляемой в рамках трех линий оптимизации обучения орфографии, представлено в § 3.3.

§ 3.4 посвящен описанию содержания и реализации программы опытного обучения в СМКШ.

Основное содержание экспериментального обучения в классе 1-й линии составили, во-первых, орфографические упражнения и задания, нацеленные на развитие зрительной, слуховой и моторной (речедвигательной и рукодвигательной) памяти в процессе письма через неосложненное списывание, осложненное списывание с пропуском морфем и буквосочетаний, выборочное и распределительное письмо, поморфемное письмо, конструирование предложений, диктанты с предварительным изучением текста и др. Во-вторых, использованы личностно-ориентированные формы работы над ошибками, призванные усилить дифференциацию и индивидуализацию обучения и повысить мотивацию к изучению предмета. Интенсивно, практически на каждом обучающем уроке, использовались приемы орфографического проговаривания, подбора примеров по аналогии, способы кегль-шрифтового и цветового выделения орфограмм, морфем и «правилосообразных» блоков. В целях коррекции почерка и улучшения техники письма регулярно проводились «минутки» и уроки чистописания с актуализацией средств мотивации (например, экран «Я пишу красиво!»).

В классе 2-й линии при изучении тем «Морфемика» и «Глагол» использованы такие виды работ, как предупредительный диктант с предварительным орфографическим проговариванием, комментированное списывание с орфографическим проговариванием, устный орфографический разбор. Широко применялись взаимодиктант и взаимопроверка, групповая работа над ошибками, задания игрового характера, предполагавшие организованный диалог и общение учащихся на уроке (например, задание «Учитель»). Все учебные действия сопровождались словесными комментариями учащихся; индивидуальная самостоятельная работа была сведена к минимуму. С целью комплексного совершенствования правописно-речевых навыков в данном классе в 2013—2014 и 2014—2015 учебных годах системно и систематически проводились правописно-речевые диктанты, свободные и другие.

В классе 3-й линии мы разнообразили систему орфографических работ упражнениями логопедической направленности для устранения стойких специфических нарушений письма в сильной позиции. При формировании прочных орфографических навыков было актуализировано также развитие логического мышления учащихся, их умения классифицировать (опознавать, сравнивать, группировать) изучаемые языковые явления. С этой целью для 6 класса (2014–2015 уч. год) применен разработанный нами комплекс упражнений проблемно-развивающего и игрового характера на группировку изучаемых явлений, установление аналогии, восстановление орфографически и иначе деформированного текста; различные виды конструирования предложений и текстов, насыщенных изучаемыми языковыми явлениями.

В § 3.5 на основе результатов итоговой диагностики доказана эффективность выработанной системы обучения орфографии. Результаты наблюдений, бесед, анкетирования свидетельствовали о значительном повышении уровня мотивации учеников к изучению русского языка, о положительном отношении к учителю и изучаемому предмету. Результативность опытно-экспериментального обучения нашла отражение прежде всего в таких цифровых показателях, как оценки учащихся за срезовые работы и количество в них ошибочных написаний. Анализ годовых контрольных диктантов и их сравнение с констатирующими срезами показал у большинства учащихся, значительно повысивших качество обучения русскому языку, положительную динамику в развитии правописных навыков. В письменных работах уменьшилось количество ошибочных написаний как в слабой, так и в сильной позиции, а также ошибок «гиперкоррекции». У детей повысился интерес к работе по каллиграфии и почерку, появилась заинтересованность в качественном выполнении письменных работ, их хорошей оценке.

Результаты срезовых работ учащихся класса 1-й линии (в диссертации см. таблицы 3.14 и 3.15) говорят о том, что сочетание индивидуальной, групповой, коллективной форм работы над ошибками и соответствующая система оценивания стимулируют самостоятельность и активность учащихся, способствуют преодолению психологических барьеров, дают учащимся возможность реализовать индивидуальную образовательную траекторию, выбирая свой темп освоения материала, что в целом способствует повышению качества формирования правописно-языковой и речевой компетенций.

Интенсификация обучения в классе 2-й линии (2013–2014, 2014–2015 уч. г.: 6 и 7 классы) такими видами орфографических работ, как свободный диктант, свободное и творческое списывание, позволила существенно повысить уровень развития правописно-речевых навыков, что позитивно повлияло на результаты полнообъемных контрольных диктантов – и дословных (в диссертации см. таблицы 3.16, 3.17, 3.18), и свободных (в диссертации см. таблицы 3.19). Результаты изложений и сочинений в этом классе свидетельствуют о значительном улучшении речевой подготовки и общего развития учащихся.

Введение в программу опытного обучения в классе 3-й линии системы логопедических заданий и упражнений обеспечило преодоление различных нарушений письма в сильной позиции, способствовало улучшению техники письма и повышению орфографической грамотности школьников (в диссертации см. таблицу 3.20). Усиление игровой и проблемноразвивающей направленности уроков на основе логико-орфографических упражнений и обучающих диктантов помогло достичь хороших результатов контрольных диктантов и тестов (в диссертации см. таблицу 3.21).

Так как в малокомплектной школе не бывает параллельных классов (в нашей школе их тоже не было), нужно было решить проблему сравнительного анализа результатов эффективности обучения. С этой целью нами была выработана двойная система сравнения результатов: с одной стороны, мы сравнивали результаты входной диагностики и контрольных срезов в каждом классе в течение двух-трех лет; с другой стороны, сравнивали достижения классов одного этапа обучения (например, данный пятый класс и предшествующий пятый) по значимым для усвоения орфографии параметрам с целью выявления эффективности определенных работ. Например, учащиеся того класса, в котором широко применялись орфографическо-логопедические и проблемноразвивающие упражнения, меньше допускали ошибочных написаний в сильной позиции и качественнее решали тестовые задания, чем ученики других классов. С написанием свободных диктантов и изложений успешнее справлялись учащиеся того класса, в котором серия свободных диктантов и других правописно-речевых работ была значительно усилена. Навыки орфографического самоконтроля были лучше сформированы в том классе, в котором систематически применялись личностно-ориентированные формы работы над ошибками и др.

В заключении сформулированы выводы, подтверждающие гипотезу исследования и положения, выносимые на защиту, а также акцентированы полученные результаты.

- 1. Особые условия функционирования СМКШ, особенности речевого и общего развития учащихся 5–7 классов и их правописно-языковой подготовки предполагают разработку системы вариантного обучения орфографии на основе целесообразного выбора методов и приемов, форм и средств обучения, отбора дидактического материала, выбора стиля учебного взаимодействия педагога и учащихся. В свете идей инклюзивности именно в сельских школах ввиду их малочисленности открывается широкий простор для оптимальной реализации принципов личностно-ориентированного обучения русскому правописанию. Современному сельскому учителюсловеснику кроме хорошего знания своего учебного предмета и его методики необходимы знания основ психологии и коррекционной педагогики, что позволяет разрабатывать дополнительный коррекционный компонент правописно-языковой подготовки в основной школе.
- 2. Оптимальная система вариантного обучения правописанию в 5–7 классах СМКШ строится на основе интеграции методики русского языка в

общей школе с коррекционной педагогикой и логопедией, поэтому под оптимизацией обучения орфографии следует понимать целесообразный отбор и сочетание лингвометодических средств методики правописания с упражнениями и заданиями коррекционно-логопедического и проблемноразвивающего характера, с методикой графико-каллиграфической работы начальной школы.

- 3. В содержании системы обучения правописанию и речи в СМКШ необходим не только базовый лингвометодический компонент, но и дополнительный коррекционный, связанный с коррекцией логопедических, графико-каллиграфических, речевых, мыслительно-психологических проблем учащихся, а не только с коррекцией орфографической грамотности, что более актуально для 8–9 и 10–11 классов общей школы.
- 4. Эффективность разработанной системы вариантного обучения орфографии в 5—7 классах по трем вариантным линиям обоснована теоретико-практически с учетом результатов развернутой диагностики учащихся и реализована в авторской программе опытно-экспериментального преподавания и ее дилактическом обеспечении.
- 5. Результаты опытно-экспериментального обучения в 5–7 классах СМКШ наглядно продемонстрировали эффективность типовых орфографических работ при их расширенном использовании (см. письмо по памяти, подготовленные правописные и правописно-речевые диктанты с предварительным изучением текста, прежде всего свободные), игровых упражнений, а также упражнений гибридного характера орфографическо-логопедических, логикоорфографических, графико-каллиграфических и др.
- 6. Для эффективного формирования правописных навыков целесообразна актуализация ведущей репрезентативной системы обучаемых, а также разработка заданий и дидактического материала, усиливающих роль анализаторов. Новые варианты дифференциации орфографических заданий требуют введения личностно-ориентированных форм работы над ошибками с элементами развивающего контроля и самоконтроля.

В ходе разработки и реализации программы опытно-экспериментального обучения русскому языку актуализирована проблема материально-технического оснащения школы компьютерной техникой, без которой сложно осуществлять полноценную индивидуализацию и дифференциацию языковой подготовки, обеспечивать учащихся новым дидактическим материалом, эффективно проводить упражнения, диктанты, тесты и делать урок ярким, насыщенным и продуктивным. Этот технико-технологический аспект оптимизации обучения правописанию будем рассматривать в дальнейших исследованиях.

Основные положения диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора:

Статьи в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр ВАК МОиН РФ:

- 1. Вохмина, Ю. С. Использование коррекционно-развивающих упражнений для формирования орфографических навыков на уроках русского языка в 5 классе [Текст] / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. -2015. -№ 1. С. 159–166 (0,9 п.л.).
- 2. Вохмина, Ю. С. Правописно-речевая подготовка школьников на основе свободных диктантов [Текст] / Ю. С. Вохмина // Русский язык в школе. -2015. -№ 1. C. 21-24 (0,23 п.л.).
- 3. Вохмина, Ю. С. Личностно ориентированные формы работы над ошибками на уроках русского языка в 5 классе средней общеобразовательной школы [Текст] / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. -2015. -№ 4. С. 77–84 (0,84 п.л.).
- 4. Вохмина, Ю. С. О традиции и новаторстве в обучении правописанию учащихся средних классов общеобразовательной школы [Текст] / Ю. С. Вохмина // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 93—99 (0,84 п.л.).
- 5. Вохмина, Ю. С. Диктанты с предварительным изучением текста в системе орфографической подготовки учащихся [Текст] / Ю. С. Вохмина // Русский язык в школе. -2017. -№ 2. -C. 7-11 (0,25 п.л.).

Статьи, опубликованные в других научных изданиях:

- 6. Вохмина, Ю. С. Развивающее обучение орфографии в общеобразовательной школе с учетом основных положений коррекционной педагогики [Текст] / Ю. С. Вохмина // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики : материалы IX Междун. науч.-практ. конф. (24–25 ноября 2014). Абакан : ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2014. С. 173–176 (0,48 п.л.).
- 7. Вохмина, Ю. С. К вопросу дифференциации дидактического материала по орфографии на основе ведущих сенсорных каналов обучаемых [Текст] / Ю. С. Вохмина // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. 2016. N 15. С 112–114 (0,33 п.л.).
- 8. Вохмина, Ю. С. О региональном компоненте обучения правописанию учащихся средних классов сельских малокомплектных школ [Электронный ресурс] / Ю. С. Вохмина // Педагогика, психология, общество. 2016 (4 сессия). Режим доступа: http://pedagog.eee-science.ru/listing/oregionalnom-komponente-obucheniya-pravopisaniyu-uchashhihsya-srednih-klassov-selskih-malokomplektnyh-shkol/ (30 марта 2017 г.).

Подписано в печать 30.09.17. Формат 60 х $84^1/_{16}$. Гарнитура «Times New Roman». Печать — ризограф. Бумага офсетная. Уч.-изд. л. 1,5. Усл. печ. л. 1,4. Тираж 100. Заказ №

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»

655017, г. Абакан, пр. Ленина, 90а тел. 22-51-13; e-mail: izdat@khsu.ru