МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**«АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ»**

Кафедра адаптивного образования

Выступление на методическом объединении учителей начальной школы по теме

**«Предпосылки и типология трудностей младших школьников при усвоении учебного материала по русскому языку»**

**Здебской Елены Владимировны**,

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Мисаренко Г. Г.

Москва,2013 г.

**Содержание**

Введение

Глава I. Психолого-педагогические и лингвистические основы формирования знаний, умений, навыков младших школьников в процессе обучения русскому языку

Роль уроков русского языка в обучении и воспитании младших школьников

Психологические особенности усвоения младшими школьниками русского языка

Трудности в обучении младших школьников русскому языку

Педагогические условия организации эффективного

обучения младших школьников русскому языку

Глава II. Учебное сотрудничество как средство эффективного обучения младших школьников русскому языку

2.1 Организация учебного сотрудничества в обучении младших школьников

2.2 Организация обучения русскому языку младших школьников на основе учебного сотрудничества

Заключение

Литература

**Введение**

Формирование всесторонне развитой личности - ориентир в работе школы. Перед учителем стоит задача - поиск новых способов интенсификации обучения, повышение его качества и процента обученности. В настоящее время общеобразовательная школа ищет наиболее результативные методы обучения и воспитания.

Язык важнейшее средство человеческого общения. Без него невозможно существование современного общества, невозможна его деятельность. Роль языка как средства общения непрерывно возрастает, этим и объясняется необходимость глубокого изучения родного языка в школе.

Умения и навыки в области родного языка (речь-говорение, восприятие речи аудирование, чтение, письмо) являются средством учебного труда учащихся. Иными словами, дети, овладевая умением учиться, должны в первую очередь изучать свой родной язык ключ к познанию и образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, в современном производстве, в развитии культуры, искусства.

Учителям начальных классов отводится немаловажная роль в подготовке младших школьников к усвоению русского языка. Чем раньше учащиеся приобщаются к языковой культуре, тем прочнее и успешнее усваивают весь объем знаний, умений и навыков, необходимых для умелого использования родного языка.

Русская начальная школа накопила богатый опыт обучения русскому языку, нашедший отражение в трудах К.Д. Ушинского, Д.И. Тихомирова, Д.Н. Богоявленского, М.Л. Закоружниковой и многих других.

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование у учащихся умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме.

«Взаимодействие через сотрудничество – это единственный способ освоения, присвоения культуры»,- утверждает М. Соловейчик.

Ребёнку впервые в его жизни предлагается освоить систематическое научное знание. Следовательно, ученик должен быть включён в новые формы учебного сотрудничества со взрослыми.

Многие исследователи (А.И. Божович, В.Я. Ляудис, А.А.Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) склоняются к тому, что от особенностей сотрудничества учителя и учащихся зависит характера учебных мотивов и эффективность обучения. И эта зависимость оказывает серьёзное влияние на младшего школьника.

Проблемами учебного сотрудничества занимались такие ученые как В. Я. Ляудис, М. С. Соловейчик, Г. А. Цукерман и другие.

Основной проблемой учебного сотрудничества является не столько неспособность школьника к адекватной оценке действий учителя и собственных способностей. Проблемой здесь является то, что ребенка не только не учат вступать в учебное сотрудничество со взрослым и учиться самому принимать решения и оценивать, но оформившаяся на сегодня система образования предполагает принятие ребенком учителя и его оценок, действий в качестве единственного, идеального образа. Работа в создавшейся «учебно-дисциплинарной» модели обучения автоматически способствует росту авторитарности учителя и пассивности ребенка.

Деятельность ребенка и взрослого на основе подлинного учебного сотрудничества возникает, когда взрослый строит свои отношения с ребенком не на основе волевого воздействия на него (при котором собственная точка зрения ребенка игнорируется или преодолевается), а на основе продуктивного взаимодействия с ним, когда взрослый стремится координировать свою точку зрения ребенка.

С. В. Зайцев указывает на то, что «подлинное сотрудничество появляется лишь в том случае, когда педагог и ребенок выделяют в ситуации их взаимодействия общий для обоих предмет, когда их сотрудничество является однопредметным.

«Совместная учебная деятельность, - пишет Ляудис – это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения»

В.Я. Ляудис рассматривает обучение на основе учебного сотрудничества как совокупность трех основных аспектов.

1. Это совместная деятельность ученика с учителем и другими учениками. В процессе учебной деятельности возникают развиваются не только познавательные действия, но и система взаимодействий учителя с учеником, которая обуславливает как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся.

2. Деятельность, направленная не только на усвоение знаний, но и на построение системы отношений, форм учебного сотрудничества и общения. Наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности учащегося в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная деятельность учащихся. В этом случае можно говорить о продуктивном учебном взаимодействии. Оно характеризуется, в частности, тем, что ситуация учебного сотрудничества ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере усвоения учениками нового предметного содержания.

3. Учебное сотрудничество и общение рассматриваются в качестве ведущего, побуждающего фактора учения на всех этапах обучения русскому языку. Совместные действия и возникающие на их основе межличностные отношения в системе «учитель-ученик» и «ученик-ученик» являются своеобразным средством достижения полноценного результата даже в том случае, когда ученик еще не владеет системой познавательных действий, адекватных структуре формирующейся деятельности.

В.Я. Ляудис утверждает, что ведущим типом учебного взаимодействия должен стать тот тип, который будет максимально способствовать развитию личности. Такое взаимодействие предполагает наиболее высокий уровень активности, как учителя, так и ученика, богатство разнообразия их взаимосвязей, отношений, порождаемых процессом достижения целей совместной учебной деятельности, а это возможно только при ученом сотрудничестве.

В.Я. Ляудис проводился эксперимент по перестройке традиционной ситуации обучения письму. И изменения в организационном обучении коснулись в первую очередь системы учебного взаимодействия учеников с учителем. Произошла перестройка всех трех компонентов ученой ситуации - учебных взаимодействий (от репродуктивного к продуктивному), организации модели усваиваемой деятельности (выделение действий ведущего уровня ее организации, обеспечивающих смыслообразование и целеполагание), процесса регуляции усвоения действий (сочетание алгоритмических и эвристических процедур) - привела к изменению как характера усвоения письменной речи, так и результатов письменных высказываний.

Экспериментально также было доказано, что изменения коснулись не только свойств усваиваемой деятельности, но имели широкие психологические последствия. У учащихся произошла перестройка мотивации всей учебной деятельности. Появились новые структурные характеристики процессов памяти, мышления, зафиксированные при решении задач, связанных с усвоением Языка, изменились отношения учеников к учителям и друг и с другом, возникла новая атмосфера учебного сотрудничества. Таким образом, среди трех указанных компонентов учебной ситуации решающими, как для ее перестройки в целом, так и для перестройки двух других ее компонентов явилось изменение типа учебных взаимодействий учителя с учащимися - переход от репродуктивных к продуктивным взаимодействиям.

В настоящее время в современных школах существует множество различных систем обучения. Но не каждое из них предполагает сотрудничество и взаимодействие учителя с учащимися. Таким образом, актуальность работы заключается в определении такой системы обучения, при которой усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляется через учебное сотрудничество.

Обучение невозможно и теряет всякий смысл без мотивов. Следовательно, это требует изменений в построении обучения и форм общения учителя с учеником. Поэтому фактическая значимость работы заключается в подборе заданий и упражнений с разными формами взаимодействия учителя и учащихся в процессе обучения русскому языку.

Таким образом, считается, что главным в обучении является не обеспечение возможности для учеников воспроизвести образцы действия по частным правилам, а раскрытие принципов действия, и тогда единственно возможным типом активности учащихся оказывается деятельность, воспроизводящая сущностные свойства. Организация такой деятельности превращает ребёнка в настоящего субъекта учения, и эта организация возможна в рамках учебного сотрудничества учителя и учащихся.

**Глава I. Психолого-педагогические и лингвистические основы формирования ЗУНов младших школьников в процессе обучения русскому языку**

**1. 1 Роль уроков русского языка в обучении и воспитании младших школьников**

Необходимость глубокого изучения родного языка в школе определяется его основными функциями: язык служит человеку, во-первых, средством оформления и выражения мысли, во-вторых, коммуникативным средством, обслуживая членов общества в их общении между собой, и, наконец, средством выражения чувств, настроений (эмоциональная сфера).

Умения и навыки в области родного языка (речь, чтение, письмо) являются необходимым условием и средством учебного труда учащихся. Иными cловами дети, овладевая умением учиться, должны в первую очередь изучать свой родной язык — ключ к познанию, к образованности, к подлинному развитию ума. Без языка невозможно полноценное участие человека в жизни современного общества, участие в современном производстве, в развитии культуры, искусства.

Язык служит также важным средством воспитания: только хорошее знание родного языка позволяет приобщить школьника к нашей высокоидейной и высокохудожественной литературе, привлечь его к участию в различных формах драматического искусства, привить ему потребность читать газеты и журналы, полноценно общаться со взрослыми.

Вся система занятий русским языком должна обеспечивать воспитание у школьников интереса и любви к русскому языку как языку великого русского народа, «языкотворца». Один из богатейших выразительными средствами и наиболее развитых языков, русский язык уже стал языком межнационального общения и вышел на мировую и международную арену, став языком высокогуманной культуры и искусства.

Школьный предмет «Русский язык» не может быть слепком с научного курса русского языка, так как перед школой стоит задача вооружения каждого школьника в первую очередь практическими умениями и навыками по родному языку. В то же время построение предмета «Русский язык» должно обеспечить учащихся подлинными образцами высокохудожественного языка, воспитать у них высокую культуру речи, научить их правильно, точно и выразительно передавать собственные мысли, знания, чувства. Наконец, школа должна дать своим воспитанникам определенную систему научно-теоретических знаний по родному языку, обеспечивающую формирование материалистического мировоззрения, развитие абстрактного мышления учащихся и дающую теоретическую базу для усвоения орфографических, грамматических, орфоэпических умений и навыков учащихся.

Содержание и виды занятий по русскому языку в начальных классах состоят:

а) в развитии устной и письменной речи учащихся — в связи с чтением, письмом, с изучением грамматического материала, с наблюдениями, с общественной деятельностью учащихся;

б) в обучении детей, пришедших в 1 класс, грамоте, т. е. элементарному чтению и письму, и в дальнейшем совершенствовании этих умений, в превращении их в навыки;

в) в изучении литературной нормы — орфографически и пунктуационно грамотного письма, орфоэпически правильного произношения и в овладении выразительностью речи и элементами стилистики;

г) в изучении теоретического материала по грамматике, фонетике, лексике, в формировании систем научных понятий по языку;

д) в приобщении школьников к образцам художественной, научно-популярной и иной литературы через уроки чтения и грамматики, в овладении ими умением воспринимать литературное произведение.

Все эти задачи в начальных классах решаются в комплексе, в одном предмете «русский язык».

Содержание обучения русскому языку в начальной школе обусловлено прежде всего задачами, которые направлены на умственное развитие школьников, нравственное, трудовое, эстетическое воспитание.

Обучение русскому языку своим конечным результатом имеет формирование у учащихся умений грамматически правильно, стилистически точно, содержательно, интонационно выразительно высказывать свои мысли в устной форме и орфографически верно передавать их на письме. Эта задача, специфическая для русского языка как учебного предмета, решается во взаимодействии с общеобразовательными задачами, направленными на формирование ученика как личности.

Содержание курса русского языка в начальной школе составляют знания; о звуковом строе русского языка и способах обозначения звуков в письменной речи (знания фонетические и графические); о способах словоизменения и соединения слов в предложения (знания грамматические; морфологические и синтаксические); о морфемном составе слов и способах образования слов (знания словообразовательные); о лексико-семантических группах слов (знания лексикологические); о принципах русского правописания и постановке знаков препинания (знания орфографические и пунктуационные). Указанные знания выступают в разных видах, главные из которых: а) грамматические, фонетические и словообразовательные понятия, б) графические, орфографические и пунктуационные правила.

Наряду со знаниями в содержание курса русского языка входят умения и навыки. Среди умений выделяются комплексы специальных для данной дисциплины умений: фонетических, графических, морфологических и др.

Для изучения в начальных классах отобраны знания, которые являются базовыми для сознательного владения языком и формирования графических и орфографических навыков. Из области фонетики и графики младшие школьники усваивают знания, позволяющие правильно представить звуковой состав слова, своеобразие гласных и согласных звуков, смыслоразличительную роль звука в слове, роль ударного слога, а также создают для учащихся возможность сознательно соотносить звуковую и графическую форму слова, писать слова, опираясь на слоговой принцип обозначения мягкости и твердости согласных и т. п. Из области морфологии также отобраны знания, имеющие большое практическое значение для осознанного владения словом, правильного употребления его форм. Младшие школьники изучают, начиная с I класса, на разных уровнях три части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, в III классе знакомятся с местоимениями и наречиями. С учетом значимости для сознательного владения языком синтаксических знаний включены в программу знания о предложении как единице речи, о связи слов в предложении, о главных и второстепенных членах. Знания о морфемном составе слова представлены в объеме, необходимом для того, чтобы младшие школьники могли осознать существенные признаки каждой морфемы, их роль и взаимодействие в слове, а также пользоваться знаниями о корне в целях правильного написания слов с безударными гласными, глухими, звонкими и непроизносимыми согласными. В программу для начальных классов не включен раздел «Лексика», но это не означает, что в I—III классах на уроках русского языка не проводится лексическая работа. Элементарные сведения о лексико-семантических группах слов (синонимах, антонимах), а также о лексическом значении слов, их употреблении в прямом и в переносном значениях учащиеся получают в процессе изучения частей речи и состава слова. У учащихся формируется лексическая зоркость, внимание к лексической сочетаемости слов в предложение.

Перечисленные выше знания усваиваются на разных уровнях.

Структура начального курса русского языка такова, что на каждом году обучения во взаимосвязи идет работа над всеми сторонами языка, т. е. изучаются (в элементарной форме) фонетика, лексика, грамматика и словообразование (начиная со II класса). Такое построение курса обусловлено необходимостью изучать язык как целостное явление, все стороны которого взаимодействуют между собой. Данный подход позволяет весь процесс обучения языку направить на решение глобальной задачи — развитие речи учащихся в широком понимании этого термина.

Раздел программы «Грамматика, правописание, развитие речи» в каждом классе представлен четырьмя подразделами:. «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение», «Связная речь». Изучение основных тем носит «сквозной» характер и охватывает все три класса. Тем не менее в каждом классе выделяются ведущие темы. В I классе значительное место занимает изучение тем по фонетике ,и графике, поскольку учащиеся овладевают процессом чтения и письма; в центре II класса — изучение морфемного состава слова и предложений. На основе словообразовательных знаний у учащихся формируются орфографические навыки (в частности, правописание проверяемых гласных и согласных в корнях слов, правописание приставок), развивается осознанное отношение к лексическому значению слова, его употреблению в речи. В III классе на первом плане — изучение частей речи (углубление морфологических знаний, формирование навыков правописания падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных, личных окончаний глаголов).

Работа над развитием связной речи планомерно проводится в течение всех трех лет и взаимодействует с изучением грамматического и орфографического материала.

В целом лингвистической основой курса русского языка являются положения, характерные для структурно-семантического направления в языкознании. Изучаемые на уроках русского языка явления рассматриваются со стороны их значения (семантики)х строения (структуры), назначения (функции).

**1.2 Психологические особенности усвоения младшими школьниками русского языка**

Обучение языку в школе - это управляемый процесс, и у учителя есть огромные возможности значительно ускорить речевое развитие учащихся за счет специальной организации учебной деятельности. Поскольку речь — это деятельность, то и учить речи нужно как деятельности. Одно из существенных отличий учебной речевой деятельности от речевой деятельности в естественных условиях состоит в том, что цели, мотивы, содержание учебной речи не вытекают непосредственно из желаний, мотивов и деятельности индивида в широком смысле слова, а задаются искусственно. Поэтому правильно задать тему, заинтересовать ею, вызвать желание принять участие в ее обсуждении, активизировать работу школьников — одна из главных проблем совершенствования системы развития речи.

Сформулируем общие задачи учителя в развитии речи учащихся:

а) обеспечить для них хорошую речевую (языковую) среду (восприятие речи взрослых, чтение книг и т.д.);

б) создавать на уроке ситуации общения, речевые ситуации, определяющие мотивацию собственной речи детей, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи;

в) обеспечить правильное усвоение учениками достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций;

г) вести постоянную специальную работу по развитию речи на различных уровнях: произносительном, словарном, морфологическом, синтаксическом, на уровне связной речи;

д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей, правильной речи;

е) развивать не только речь-говорение, но и аудирование.

Важно учитывать различия устной и письменной речи. Письменная - принципиально новый вид речи, которым ребенок овладевает в процессе обучения. Овладение письменной речью с ее свойствами (развернутость и связность, структурная сложность) формирует умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е. способствует произвольному и осознанному осуществлению устной речи. Письменная речь принципиально усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутствующему собеседнику. Развитие речи требует долгой, кропотливой систематической работы младших школьников и учителя. Развитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности определяют и новообразования его личности: произвольность действий и поступков, самоконтроль, рефлексию (самооценку своих действий на основе соотнесения с замыслом). Завершая характеристику психологии младшего школьника, считаем необходимым напомнить, что главным новообразованием этого возраста является овладение учебной деятельностью. В современных условиях мы бы отметили и важность формирования основ широкого использования компьютерных средств, развития экологической и экономической его культуры. Об актуальности этих проблем свидетельствует то, что они обсуждаются на международном уровне и реализуются в практической работе с детьми.

Г.А. Цукерман выделяет четыре группы младших школьников, по-разному включенных в учебную деятельность: группа прорыва, резерв группы прорыва, трудолюбивые и не проявившие себя.

Г.А. Цукерман установлены эмоционально-личностные характеристики ребенка, определяющие его как субъекта учебной деятельности. Это:

а) появление у ребенка наряду с познавательной направленностью первых признаков направленности на самоизменение, способности ставить задачи самоизменения;

б) рефлексивная, слегка заниженная самооценка, задающая следующую формулу детского поведения: Я не знаю, получится ли у меня, но рискну попробовать!;

в) рефлексия не только в интеллектуальной, но и в эмоциональной сфере (понимание эмоциональных последствий поступка), а также в коммуникации и кооперации (развитие обращенного действия, учитывающего иную позицию партнера).

То есть на самых начальных этапах организации учебной деятельности учить себя с помощью учителя, стать субъектами коллективно распределенной учебной деятельности легче всего тем детям, которым, в силу особенностей их развития, нужна минимальная помощь взрослых. Однако когда в классе уже начал складываться коллективный субъект учебной деятельности, в него могут включаться и другие дети. Включение тем успешнее, чем полнее учитель обеспечит условия для развития тех особенностей самосознания, которые обеспечивают самостоятельную постановку задач самоизменения.

**1.3 Трудности в обучении младших школьников русскому языку**

Трудности, которые младшие школьники испытывают при усвоении учебного материала по русскому языку и чтению и их психологические причины могут быть разделены на четыре группы.

Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения. Качество процесса письма в значительной мере обуславливается уровнем развития психомоторной сферы ученика.

У детей с низким уровнем развития психомоторной сферы отмечаются следующие трудности в написании букв:

• нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону букв);

• отсутствие связных движений при письме, “печатание” букв;

• плохой, небрежный почерк;

• очень медленный темп письма;

• сильный тремор (дрожание руки), проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях;

• слишком большое напряжение руки при письме (сильное надавливание) либо слишком слабый нажим.

Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются:

• несформированность зрительно-двигательных координаций;

• недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки;

• недостатки в развитии микромоторики.

При формировании двигательного навыка чтения (речевые умения) важную роль играют особенности артикуляции учащегося, которые влияют на темпо-ритмические характеристики громкого чтения. Затруднения в артикулировании проявляются в том, что ученик характеризуется: а) низкой скоростью чтения, б) слоговым типом чтения, в) низким уровнем понимания читаемого в связи со смешиванием близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, приводящим к смешиванию значений слов. Кроме того, низкая скорость чтения затрудняет осуществление синтеза смысловых единиц текста, что также затрудняет понимание прочитанного.

Вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков письма и чтения. Основные проявления трудностей, вызванной данной причиной, состоят в следующем:

• замена букв, близких по акустическим или артикуляционным признакам,

• пропуски букв при письме и чтении,

• недописывание слов и предложений,

• замена и удвоение слогов, количественные ошибки при написании букв;

• трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слов;

• неправильное чтение похожих по начертанию букв;

• затруднения при слиянии букв в слоги, слогов в слова;

• трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план;

• тугодумость.

Конкретными психологическими причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие.

1. Несформированность пространственных представлений.

Учащиеся с низким уровнем развития анализа пространственных отношений с трудом осваивают конфигурацию букв, не могут понять соотношение их частей, расположение на строке.

У детей с несформированностью пространственных представлений часто встречается “зеркальное” написание букв и цифр (например, вместо буквы «З» пишут букву « », вместо буквы «Я » - «R»)

Другие недостатки в развитии у ребенка пространственных представлений могут проявляться

• в сращивании и расщеплении слов при письме;

• в слитном написании с предлогами;

• в замене букв по пространственному сходству (с – е, б- д);

• высота букв может не соответствовать высоте рабочей строки;

• при списывании (чтении) буквы располагаются (считываются) в обратной последовательности (вместо “ на” пишут и читают “ ан”, вместо “ нос “ - “ сон” и т.д.);

• учебный материал располагается на странице снизу вверх, копия - выше образца;

• при чтении имеет место повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней.

Ряд ошибок у школьников может возникать из-за несформированности у них однонаправленности считывания материала слева направо, затруднения при освоении правила размещения учебного материала в направлении сверху вниз.

II. Недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия.

Звукобуквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс звукобуквенного анализа и синтеза предполагает наличие следующих умений:

• способность расчленять непрерывный звуковой поток устной речи на отдельные части (предложения, слова);

• умение выделять устойчивые смыслоразличительные признаки - фонемы - из звукового состава слова;

• овладение действием последовательно выделять все звуки, входящие в состав слова, и свободно оперировать ими;

• умение синтезировать выделенные звуки в слоги и слова.

Ученики с недостаточным развитием звукобуквенного анализа затрудняются с выделением отдельных звуков из слова, нахождением их места в звуковом ряду, различением на слух некоторых звуков. Часто дети не различают свистящие и шипящие звуки ( “с” - “ш”, “з” - “ж”), звонкие и глухие ( “б” - “п”, “д” - “т”, “г” - “к” и т.д.), твердые и мягкие звуки. Вследствие этого иногда наблюдается смешение значений слов. Задание подобрать слова, начинающиеся на определенный звук, выполняется со своеобразными ошибками. Так, на звук “ з” подбираются такие слова, как “жаба”, “жук”; на звук “г” - “корабль”, “кукла”.

Процесс овладения звуковым составом слова тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, выражающегося, в частности, в правильной артикуляции при произношении звуков. Недостатки произношения часто оказываются индикатором, сигнализирующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

III. Недостатки в развитии познавательных процессов.

Недостаточность зрительного анализа может проявляться в смешении сходных по начертанию букв ( б - в, н - п, м - л, ш - т и т.д.). «Зеркальное» написание букв и количественные ошибки ( преувеличение и преуменьшение количества элементов буквы) могут появляться не только вследствие несформированности пространственных представлений, но и быть результатом недостаточного зрительного анализа элементов буквы еще на начальных этапах обучения.

Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников в целом проявляется в искажениях смысла слов, непонимания переносного смысла слов и фраз, в склонности к дословному пересказу текста, в затруднениях при употреблении заглавной буквы, неумении выделить существенное, в затруднениях осуществления звукового анализа и синтеза, неумении решать задачи и др. Недостаточное развитие мыслительной деятельности у младших школьников приводит к тому, что они испытывают трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, плохо запоминают схемы рассуждения при решении типовых задач. В основе этих затруднений лежит недостаточность такой мыслительной операции, как обобщение. Недостаточность операции абстрагирования проявляется в трудностях при переходе из конкретного в абстрактный план действия.

Определенные трудности при усвоении учебного материала создают возрастные особенности мыслительной деятельности младших школьников: конкретность мышления (она затрудняет понимание школьником переносного значения слов и словосочетаний, пословиц, аллегорий), синкретичность мышления (отсутствие необходимого и достаточного анализа всех данных, что приводит к неправильным умозаключениям и ошибочным решениям задач), недостаточная обобщенность мышления (обусловливает затруднения при образовании понятий, которые основываются на выделении существенных признаков в учебном материале), однолинейность мышления ( т.е. прикованность к какой-либо одной стороне рассматриваемого предмета или ситуации, неумение видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, различные признаки одного и того же предмета, неумение оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, обусловливает решение задачи только одним способом), инертность мыслительной деятельности (приводит к образованию шаблонов мышления, к стереотипности действий, несмотря на изменение условий; может затруднять переход от прямого способа действий к обратному).

Недостатки в развитии памяти могут проявляться в нечетком знании всех букв алфавита, в плохом запоминании прозы и стихотворений, ограниченном словарном запасе, плохом запоминании слухо-зрительно-двигательных образов отдельных букв и слов, неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, законов, последовательности выполнения заданий и др.)

Недостаточное развитие у ученика процессов произвольного внимания является причиной многих видов трудностей при обучении русскому языку и чтению: недописывания слов и предложений, лишних вставок букв, пропусков букв при списывании, перестановок слогов в словах, при чтении “потеря” строки, повторное считывание той же строчки и др.

Третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков письма, чтения и вычислительных умений. Конкретная психологическая причина, лежащая в основе этой группы трудностей, состоит в несформированности процессов самоконтроля и саморегуляции.

Следствиями недостаточности процессов самоконтроля и саморегуляции могут быть:

• неумение обнаруживать свои ошибки;

• возрастание количества ошибок к концу работы;

• выполнение требований учителя не в полном объеме,

• трудности с формированием двигательного навыка письма,

• медленный темп письма.

Четвертую группу составляют трудности в учении, вызванные особенностями темперамента учащихся, отражающего своеобразие природной организации их нервной системы. В первую очередь это касается медлительных детей – детей с флегматическим темпераментом. В учебной работе у них могут возникнуть такие трудности, обусловленные их индивидуально-типологическими особенностями, как:

• пропуск букв, слогов, недописывание слов и предложений (вследствие того, что ученик-флегматик торопится, чтобы не отстать от класса);

• медленный темп письма, чтения, счета;

• невыполнение письменных заданий в полном объеме при ограничении времени, отведенного на работу;

• замедленное протекание умственной деятельности.

**1.4 Педагогические условия организации эффективного обучения младших школьников русскому языку**

Наиболее благоприятные условия для формирования учебной деятельности детей младшего школьного возраста в процессе обучения их родному языку создается в том случае, если в качестве содержания такого обучения выделена система понятий, раскраивающая сущность фонематического принципа письма и опирающихся на него способов осуществления орфографического действия. Процесс формирования орфографического действия, ориентированного на фонематический принцип письма, включает в себя анализ и содержательное обобщение лексических, грамматических, словообразовательных, фонематических свойств слова, определяющих содержание и конкретные проявления этого принципа. Содержание обучения русскому языку создает необходимые предпосылки для формирования учебной деятельности в процессе освоения его учащимися.

Задача формирования учебной деятельности очень важна, но она не является единственной задачей начального обучения русскому языку. Задача формирования учебной деятельности в процессе обучения языку не только включает в себя задачу формирования навыков письма и чтения (орфографических навыков), но и создает для ее решения значительно благоприятные условия.

Анализ и содержательное обобщение свойств слова, определяющих принцип построения орфографического действия, позволяет решить образовательные задачи русскому языку, который выступает перед учениками как целостная система: задача формирования учебной деятельности определяет содержание обучения навыкам письма. Обучение письму должно быть направлено на формирование развернутого, осознанного во всех звеньях орфографического действия (умение ставить перед собой в процессе письма орфографические задачи, находить способы их решения, осуществлять контроль и оценку письма, формирование прочных навыков грамотного письма в ходе формирования орфографического действия ученики овладевают обобщенным способом выделения орфограмм.

Создаются предпосылки для осуществления орфографической ориентировки в печатном тексте. Развивается орфографическая зоркость -восприимчивость к орфографическим нормам языка. А с другой стороны -создаются предпосылки для эффективного овладения этими нормами за счет непроизвольного запоминания.

При организации обучения на основе фонематического принципа письма природная грамотность может формироваться направленно.

Как специальная задача обучения русскому языку в начальных классах в развивающем обучении должно рассматриваться формирование орфографической ориентировки в тексте и развитие орфографической зоркости.

Таким образом, традиционная задача формирования навыков чтения и письма, включенная в формирование учебной деятельности, предполагает решение трех конкретных задач.

У учеников в процессе начального обучения русскому языку должно быть сформировано орфографическое действие, опирающееся на понимание фонематического принципа письма должно быть обеспечено формирование орфографических навыков, охватывающих широкий круг орфограмм разных типов необходимо сформировать навыки осмысленного чтения.

На начальном этапе обучения грамоте, в период овладения звуковым (фонемным) анализом слова ребенок открывает для себя понятие языкового знака (лингвистическое понятие). Затем обнаруживает его лексическое и грамматические значения. Затем от нерасчлененного представления о слове как "имени вещи" приходят к полноценному лингвистическому понятию слова как сложной системы значений, их носителей (морфем) и фонетических единиц как средства отождествления и различения морфем.

Логика развертывания учебных действий со словом приводит к представлению о языке как целостной системе. Формирование такого представления должно рассматриваться как самостоятельная задача начального обучения языку.

Понятие о частях речи вводится в качестве особого предмета усвоения проанализировано на теоретическом уровне. В начальной школе дети должны овладеть принципами анализа частей речи на примере нескольких основных изучений, предположений и словосочетаний. Изучение не может быть исчерпывающим, но оно должно быть содержательным, чтобы дети могли осмыслить их место и функции в системе языка.

Развитие речи всегда рассматривалось как одна из важнейших задач школьного обучения русскому языку.

Решая проблемы речевого развития школьников, необходимо учитывать, что речь функционирует и развивается в неразрывном единстве с трудовой (предметно-продуктивными), исследовательской ,художественной, игровой и другими видами деятельности. Они то и определяют мотивы и содержание общения. Расширяется кругозор учащихся, развивается их способность эмоционально воспринимать, анализировать, обобщать, оценивать окружающий мир.

**Глава II. Учебное сотрудничество как средство эффективного обучения школьников русскому языку**

Вся система образования в России, и высшее образование в том числе, в настоящее время находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) и передовых практиков современной школы (А.С. Макаренко, А.В. Сухомлинский и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. «Сотрудничество — это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности...

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся».

Значение этой формы организации обучения столь велико, что существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества.

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. В настоящее время в отечественной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) единством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием позитивных межличностных отношений.

**2.1 Организация учебного сотрудничества в обучении младших школьников**

Во взаимодействии людей выявляется еще одна существенная характеристика - осознанность и целеположенность. Эта характеристика определяет и виды этого взаимодействия - сотрудничество и общение. Оба этих вида проявляются в образовательном процессе, они связаны между собой; взаимодействие в виде учебного сотрудничества предполагает и общение как его идеальную форму. Первое не может быть без второго, тогда как второе может быть без первого, что свидетельствует об их относительной, условной автономии.

Наиболее существенными особенностями учебного сотрудничества можно считать:

1. Каждый ученик включен в решение продуктивных (творческих) задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания на основе специально организованного активного взаимодействия с учителем и другими учениками.

2. Ситуация продуктивного (творческого) взаимодействия и учебного сотрудничества, являясь специфическим средством решения продуктивных задач и условий овладения учащимися способами познавательной деятельности и мыслительных отношений, претерпевает изменения в процессе обучения, обеспечивая тем самым становление механизмов самореализации поведения и личности учащихся.

3. В процессе решения продуктивных (творческих) задач учащиеся осваивают, прежде всего механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более эффективное мотивационное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности.

Учебное сотрудничество - это особая форма отношений ребенка и взрослого, необходимая для полноценного усвоения теоретических понятий. В своем предельно развитом виде (недостижимом в начальной школе) способность строить учебное сотрудничество совпадает с умением учиться - самостоятельно расширять собственные знания, умения, навыки, способности. Ребенок, пришедший в школу, еще не владеет учебным сотрудничеством, оно может сложиться при определенной организации обучения. Главным условием обучения, направленного на организацию учебного сотрудничества, является постановка учебных задач, требующих поиска новых способов действия. Невозможность действовать по готовому образцу, имитировать действия учителя создает напряженную потребность в новых, неимитационных, собственно учебных формах взаимодействия со взрослым. Незаменимо и игровое сотрудничество, по-прежнему несущее культуру воображения и перерастающее в младшем школьном возрасте в творческую литературную игру, в словесно-коммуникативные игры на уроках развития речи. И уж вовсе ничем не заменимо непосредственно-эмоциональное общение детей с учителем, любовно-доверительные отношения, являющиеся непременным условием успешности всяких иных отношений.

Учебное сотрудничество должно занять свое место в ряду других форм сотрудничества уже для того, чтобы, опираясь на достижения предыдущих возрастов, преодолеть их ограниченность, не дать развиться их слабым, теневым сторонам важно, чтобы «младенческая» доверчивость ребенка не переросла в некритичность как свойство мышления и личности; чтобы способность и склонность к подражанию не переродилась в исполнительскую репродуктивность, отказ от самостоятельности, склонность действовать по готовой инструкции; чтобы ребенок начал осваивать учебные, а не игровые отношения с учителем раньше, чем он пресытился ролью хорошего ученика и потянулся играть в другие игры.

Учебное сотрудничество направлено на общие для всех людей способы мышления и действия, а не на уникальную неповторимость каждого человека, на результат, а результатом его являются новые способы действия, освоенные ребенком. В деловой результативности, а не в «серьезности» главное отличие учебного сотрудничества от игрового.

Учебное сотрудничество небуквально и незеркально, и в этом его главное отличие от предметно - манипулятивного взаимодействия. Буквальное подражание имеет место там, где ребенку дан готовый образец, который следует воспроизвести как можно точнее. Но в ситуациях, где образец отсутствует, где его надо найти, построить, в ситуации мыслительного поиска установка на исполнительство и копирование вредна И если учитель хочет научить детей учиться: искать то, чего они еще не ж знают, учебное (неимитационное) сотрудничество необходимо. Например, ситуация, где невозможно действовать неимитационно: учитель просит списать с доски без ошибок предложение «Я ошыбок не лублю», или ситуация, где учитель диктует слово орфоэпически, а детей просит, прежде, чем написать, спросить про все «опасные» буквы.

Во время занятий в классе учитель опирается не только на чисто учебное содержание, но и на личностно-эмоциональное общение, на предметно - манипулятивную деятельность. Поэтому на уроке есть место всем формам сотрудничества.

Практика показывает, до какой степени ученики склонны точно и слепо копировать действия учителя.

Написав на доске предложения для списывания, учительница машинально, по привычке, подчеркнула все безударные гласные, о которых ее ученики не имели ни малейшего представления. Тем не менее, эти «невидимые черточки» появились во всех тетрадях.

Методом буквальной имитации можно усвоить предметные действия, для которых анализ образца, выделение его существенных свойств - условие желательное, но необязательное. Для понятийных же действий, обязательно требуются ориентации на существенные, внутренние свойства образца, буквальная имитация гибельна: она порождает формализм знаний, непонимание учебного материала.

Учебное сотрудничество учителя с учеником есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию.

Умение учиться, как индивидуальная способность вначале существует лишь в совместной, разделенной между ее участниками форме: в форме учебного сотрудничества. Итак, учебное сотрудничество и умение учиться - это начало и конец одной и той же способности. Умеющий учиться - это попросту тот, кто умеет вступать в учебные отношения с любым источником знаний - с книгой, кинофильмом, лектором, коллегой, с любым умелым и знающим коллегой. Первым таким источником, как правило, оказывается учитель начальной школы.

О полноценном сотрудничестве школьника нельзя говорить до тех пор, пока ребенок не обнаруживает способности самостоятельно, по собственной инициативе строит новый вид взаимодействия со взрослым, вовлекать взрослого в сотрудничество.

Три типа учебных заданий в учебном сотрудничестве с учителем предлагается Соловейчиком М.С.

воспитывающие неимитационное поведение ребенка на уроке, критичность его мышления;

тренирующие в обнаружении границы собственных знаний;

формирующие умение - запрашивать у учителя необходимую информацию.

К I группе заданий, относятся:

задачи - «ловушки», различающие ориентацию ребенка на задачу и на действия учителя. Учитель задает вопрос и, работая вместе с классом, предлагает неверный ответ (или присоединяется к детскому неверному ответу). Дети либо повторяют ответ учителя, либо дают свой собственный ответ - верный или неверный. При анализе поведения детей, спешащих присоединиться к учительской точки зрения (как и во всех остальных ситуациях, воспитывающих учебное сотрудничество), основной акцент должен быть сделан не на предметной стороне задания, на выяснение результата, а на правильном или неправильном способе действия детей.

задания - «ловушки», различающие понятийную и житейскую логику. Некритичное, не основанное на полном понимании принятия позиции учителя не вытесняет полностью собственную, житейскую, плохо осознаваемую точку зрения ребенка на слово о тех пор, пока обе эти точки зрения не будут выведены «в поле ясного сознания» через из прямое, явное противопоставление. Житейская точка зрения на слово плохо различает форму и значение слова (например, слово «змея» с житейской точки зрения длиннее, чем слово «червячок»). Лишь за счет обнажения этой плохо осознаваемой житейской логики, обнаруживая ее противоречия с логикой научных понятий, ребенок может по-настоящему изжить. И только тогда он добровольно и сознательно (а не под давлением учительского авторитета) примет иную - понятийную точку зрения на слово.

Ко второй группе относятся:

задания, позволяющие определить, способен ли ребенок ориентироваться на объективную возможность (или не возможность) действовать, или он склонен действовать неразумно, наугад,

задания, учитывающие границы применения правила, проверки безударных гласных в корне слова.

задания, имитирующие позицию учителя,

задания разнообразившие орфографическую тренировку. К третье группе относятся:

задания с недостающими данными, где ребенок должен не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных - достроить саму возможность предстоящего действия, что позволяет использовать схемы, которые необходимо уточнять с помощью дополнительных вопросов;

задания для воспитания привычки «спрашивания» у учителя необходимые задания, переворачивающие традиционно вопросно-ответную форму общения между учителем и детьми;

задания, при которых ребенок не только овладевает самой вопросной формой (в ситуации прямого требования спрашивать), но и сам идёт, о чем надо спрашивать; где нужны ситуации открытого незнания, в которых дети точно знают, что они этого не знают.

Учебное сотрудничество детей друг с другом ( модель «ученик – ученик»). Одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества.

В чем же главный психологический смысл организации учебного сотрудничества детей?

В непосредственном взаимодействии с учителем ребенку трудно освоить взрослые, учительские функции, необходимые для того, чтобы научиться учить себя самостоятельно, для этого ему нужно общение с равным себе, то есть с детьми.

Начинать организацию детского сотрудничества на уроке можно буквально в первые дни школьного обучения.

Общая характеристика ситуаций, в которых рекомендуется начинать обучение детей учебному сотрудничеству, такова: все задания, требующие самооценки и самоконтроля (то есть классических «учительских» действий, наименее развитых у школьников), выполняются лучше, если дети сначала работают сообща, обсуждая свои мнения в малых группах (по 2-4 человека).

Определены общие правила организации групповой работы:

1) При построении учебного сотрудничества детей необходимо учитывать, что такой формы общения в их опыте еще не было. Поэтому детское сотрудничество следует культивировать с той же тщательностью, что и любой другой учебный навык: не игнорируя мелочей, не пытаясь перейти к сложному до проработки простейшего. Как сесть за партой, чтобы смотреть не на учителя (как обычно), а на партнера, как положить учебник, чтобы по нему удобней было работать вдвоем, как соглашаться, как возражать, когда споры необходимы, когда они недопустимы, как помогать, как просить о помощи — без проработки всех этих «ритуалов» взаимодействия невозможно организовывать более сложные творческие формы совместной работы учащихся.

2) Вводя каждую новую форму учебного сотрудничества, необходимо давать ее образец. Учитель вместе с кем-то из детей у доски показывает на одном примере весь ход работы, в том числе и форму обращения друг к другу (например, речевые клише: «Ты согласен?», «Не возражаешь?», «Почему ты так думаешь?»...).

3) По-настоящему образец совместной работы будет освоен только после разбора нескольких ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: анализировать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия, приведший к ошибке. Типичные ошибки в организации учебного сотрудничества стоит обыграть, даже если их еще не было в классе. По крайней мере две сценки «неверного» общения учителю стоит показать классу (можно это сделать на куклах, можно с кем-то из взрослых или с более старшими учениками).

4) Как соединять детей в группы? Разумеется, с учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько сильный, сколько терпеливый и доброжелательный партнер. Упрямцу полезно помериться силами с упрямцем. Двух озорников соединять опасно, но при тактичной поддержке именно в таком взрывоопасном соединении можно наладить с недисциплинированными детьми первые доверительные контакты, показав им их собственные сильные стороны (озорники, как правило, чрезвычайно энергичны, и соревновательная обстановка групповой работы может направить их энергию в мирное русло). Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к слабым: им нужен партнер равной силы. По возможности лучше не соединять детей с плохой самоорганизацией, легко отвлекающихся, со слишком разным темпом работы. Но и в таких «группах риска» можно решить труднорешаемые воспитательные задачи: помочь детям увидеть свои недостатки и захотеть с ними справиться. И наконец, при планировании состава групп необходимо учитывать первое противопоказание, о котором будет сказано ниже.

5) Для срабатывания групп нужны минимум 3 — 5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп, скажем на полугодие, тоже не рекомендуется: дети должны получить опыт учебного сотрудничества с разными партнерами. Однако и здесь возможен лишь строго индивидуализированный подход. К примеру, двух тихих девочек, привязанных друг к другу и не общающихся с другими детьми, разлучать можно лишь ненадолго (с надеждой расширить их круг общения).

6) При оценке работы группы следует подчеркивать не столько ученические, сколько человеческие достоинства; терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость...

Оценивать можно лишь общую работу группы. Ни в коем случае нельзя давать детям, работавшим вместе, разных оценок!

7) Работа парами не требует какой-либо перестановки парт. Для работы групп из трех-четырех человек парты надо ставить так, чтобы детям удобно было смотреть друг на друга:

То заранее составленном учителем плану расстановки парт и стульев дети могут сами подготовить класс к работе. В организации учебного сотрудничества между учениками необходимо знать основные противопоказания:

Недопустима пара из двух слабых учеников: им нечем обмениваться, кроме собственной беспомощности.

Детей, которые по каким бы то ни было причинам отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить снова сесть вместе). Чтобы не отвлекать класс во время урока на разбор личных неурядиц, вводится (постепенно, не с первого дня групповой работы!) общее правило: «Если ты хочешь сменить соседа, сам договорись с ним и со своим новым соседом и все вместе предупредите учителя до звонка на урок».

Можно разрешить ребенку работать в одиночку, при этом учитель не должен показать свое неудовольствие ни в индивидуальной, ни тем более в публичной оценке этого ребенка. (Но один на один с учеником надо бы понять причины его «индивидуализма» и поощрять любое побуждение кому-то помочь или получить чью-то помощь.)

Нельзя занимать совместной работой детей более 10—15 минут урока в I классе и более половины урока во II классе — это может привести к повышению утомляемости.

Нельзя требовать абсолютной тишины во время совместной работы: дети должны обмениваться мнениями, высказывать свое отношение к работе товарища. Бороться надо лишь с возбужденными выкриками, с разговорами в полный голос. Но бороться мягко, помня, что младшие школьники, увлекшись задачей, не способны к полному самоконтролю. В классе полезен «шумомер» — звуковой сигнал, говорящий опревышении уровня шума.

Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке (договорившись на перемене и сообщив учителю до звонка).

Таким образом, зная формы организации учебного сотрудничества с младшими школьниками в процессе обучения, учитель должен иметь представления о разных типах учебных заданий, соблюдать общие правила организации совместной работы, определять цель групповой работы.

**2.2 Организация обучения русскому языку младших школьников на основе учебного сотрудничества**

Учитывая рекомендации по организации учебного сотрудничества при обучении младших школьников, создаваются условия для эмоциональной и содержательной поддержки каждого учащегося и класса в целом. Для этого, во время урока необходимо поощрять самостоятельность, инициативу, познавательную активность учащихся. Использовать вербальные виды подкрепления, такие как похвала (отдельному ученику или всему классу); письменные подкрепления (записи об успехах в дневнике, положительные записи в тетрадях, в дополнение к отметке). А так же невербальные подкрепления: жесты, прикосновения, мимика учителя. Как показывает практика, учащиеся обращают внимание на них не меньше, чем на вербальное поощрение.

Поэтому дети испытывают тревогу в ситуациях ответа у доски. Иногда ребенок теряется, если даже хорошо знает материал. Некоторым ученикам необходимо «держаться» за учителя. Для поддержки и утверждения ребёнка в собственных силах, нужно создавать ситуации, при которых учитель находился не рядом с ребёнком во время ответа, а в другом конце класса, при этом ученику разрешать находиться не у доски, а у учительского стола или стула.

Для снятия эмоционального напряжения и разгрузки в течение урока необходимо проводить физминутки.

Чтобы отвлечь учащихся от постоянной идентификации своих действий учительскими, использовать различные приемы и задания.

Можно нарочно допускать ошибка в записях на доске. Если дети ее не замечали, мы сами говорили: «Дети! У меня на доске ошибка. Ну-ка, кто ее найдет?»

Так же использовать прием ситуации конфликта и опровержения, когда дети получают карточки с заданиями с заранее запрограммированными ошибками на изучение правила и учащиеся должны их исправить и объяснить.

Использовать задания, на которые есть несколько вариантов ответов. Также на уроках русского языка можно использовать различные задания-«ловушки», задания, не имеющие решения, задания, формирующие умения запрашивать у учителя необходимую информацию.

Для учащихся создавались условия для формирования и развития навыков контроля и оценки деятельности, планирования собственной деятельности и деятельности группы.

Дифференцированный подход к учащимся и дозированная помощь должны постоянно осуществляться на уроках. Учитель не должен решать за учащихся их задания, он может указать место, где допущена ошибка, вспомнить вместе с ребенком правило, обратить внимание на особенности условия, которые ребенок не заметил.

Для развития способности анализировать использовались задания на группировку трех видов: «сходство», «отличие», «перечисление».

Помимо этого для неуспевающих учеников можно использовать задания индивидуального характера.

На уроках русского языка хорошо использовать различные формы учебного сотрудничества. Была организована работа по схемам «учитель-ученик», «ученик-ученик».

При работе по схеме «учитель-ученик», использовать задачи – ловушки, учитель задавал вопрос (или задание) при ответе на который предлается заведомо не верный ответ, дети либо повторить ответ либо находили правильный ответ или выполнить задания.

Также необходимо использовать задания - задачи, не имеющие решения, которые воспитывают не буквальное, не исполнительское отношение к заданию учителя.

Следующей группой заданий на уроках являются задания, учитывающие границы применения правила, проверки безударных гласных в корне слова, задания разнообразившие орфографическую тренировку.

На уроках можно широко использовать задания с недостающими данными, где ребенок должен не только отказаться от исполнительских установок, но и задать вопрос учителю для выяснения недостающих данных - достроить саму возможность предстоящего действия, задания для воспитания привычки «спрашивания» у учителя необходимые задания, переворачивающие традиционно вопросно-ответную форму общения между учителем и детьми.

Учебное сотрудничество детей друг с другом ( модель «ученик – ученик»). Одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества. Работа по данной модели реализовывалась через работу учащихся в парах, в тройках, микрогруппах.

Таким образом, опираясь на мнения и рекомендации психологов и педагогов, можно использовать различные методы, приемы и средства, которые помогут организовать учебное сотрудничество на уроках русского языка.

Изменив стиль взаимодействия, систему подкреплений и требований, используя эмоциональные разгрузки, индивидуальный подход к учащимся, педагог стремился повысить учебную мотивацию, снизить уровень тревожности, сориентировать учащихся на самостоятельный и творческий подход к учебным заданиям, повысить эффективность обучения русскому языку в целом.

**Заключение**

В нашей работе мы рассмотрели вопросы, касающиеся организации учебного сотрудничества на уроках русского языка в начальной школе.

Мы изучили влияние учебного сотрудничества на эффективность обучения русскому языку младших школьников.

Рассмотрели понятие «учебное сотрудничество» в современных психолого-педагогических исследованиях.

В качестве методологической основой являлись работы по организации учебного сотрудничества:

1.принципы организации учебного сотрудничества В.А. Ляудис, которые определяются как совокупность аспектов, таких как:

совместная деятельность ученика и учителя;

деятельность, направленная не только на усвоение знаний, но и на построение системы отношений, форм учебного сотрудничества и общения;

учебное сотрудничество и общение - ведущий, побуждающий фактор учения на всех этапах обучения русскому языку.

2. идея М. Соловейчик об учебном сотрудничестве как едином способе присвоения культуры через различные типы учебных заданий.

Значит, учебное сотрудничество является условием эффективного обучения русскому языку в начальной школе.

**Литература.**

1.Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! - М.: Педагогика, 1986.

2.Андриевская В.В. и др. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников. // Вопросы психологии.- 1985. № 4.

3.Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. - М.: Педагогика, 1988.

4.Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе.- М.: АПН - 1959 - 346 с.

5.Волина В.В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994. – 448 С.

6.Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.- М.:АПН - 1962.- 288 с.

7.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967.

8.Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах.- М.: Просвещение.- 1964.- 264 с.

9.Леонтьев А.А. Педагогическое общение, - М.: Педагогика. -1979.-201 с.

10.Львов М. Р. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. - М, 1983.

11.Лядиус В. Я. Нигуре И. п. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. - М.: международная педагогическая академия. - 1994.

12.Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов/М.Р. Львов, Т.Г. Ралцаева, Н.Н. Светловская – 2-е изд., Перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 С.

13.Мисаренко Г. Г. Технологизация обучения как путь повышения качества овладения учебным материалом: Научное издание. – Калуга: ИП Кошелев А. Б. (Издательство «Эйдос»). – 2007.

14.Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. ─ М., 1995.

16.Соловьёва Т. С. Проблема понимания учебного материала младшими школьниками. ─ Псков, 1992.

17.Соловейчик М. С, Жеден П. С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / под ред. Соловейчик М. С. -М.: Просвещение. -1993.-383с.