

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой: <https://stuservis.ru/otchet-po-praktike/10139>

Тип работы: Отчет по практике

Предмет: Педагогика

-

Данные, представленные в таблице 2.1.2, позволяют сделать следующие выводы:

- высокий уровень имеют 2 ребенка;
- средний уровень - 8 детей;
- низкий уровень - 10 детей.

Также как и у детей контрольной группы, в среднем, уровень пунктуационных умений довольно низкий.

Диаграмма 2.1.1 Уровень сформированности пунктуационных умений детей в контрольной и экспериментальной группе

Как видим, сравнивая результаты в двух группах, мы видим средне-низкий уровень сформированности пунктуационных умений детей. В таком возрасте это типичная картина, однако коррекционные работы обязательно нужно проводить равные средненизкие показатели для обеих групп. Такой результат вполне приемлим для данной возрастной группы. Средние результаты значений свидетельствуют о том что дети работают с данными понятиями на уроках и дома. Однако четко сформировать правило и умения они еще немогут.

Примерно одинаковые результаты констатирующего этапа эксперимента давали нам возможность сравнивать результаты эксперимента в дальнейшем. На этом констатирующий этап эксперимента был закончен.

По итогам данного этапа была разработана программа обучения детей. Далее работа проводилась только с детьми экспериментальной группы.

Формирующий этап эксперимента.

Работа строилась с наблюдения и анализа первичных эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, печаль, удивление), хорошо знакомых, доступных детям данного возраста. Опыт подобных наблюдений помогает второклассникам в специфических для живой речи «эмоциональных» ситуациях осознать самих себя, свои чувства и чувства других людей, с одной стороны, а также речь и ее интонационное оформление — с другой [6]. Осуществление наблюдений над интонацией (в первую очередь над эмоциональной) в период обучения пунктуации становится основой для организации полноценной работы над знаками препинания, оказывает влияние и на формирование пунктуационных умений младших школьников. Эффективное средство развития интонационного слуха в рамках обучения пунктуации — слуховой графический диктант, состоящий в воспроизведении услышанного, то есть воспринятого на слух текста в графической форме. При этом ребенок не отвлекается ни на перекодировку, ни на начертание букв, что, в свою очередь, позволяет сосредоточить внимание младшего школьника на смысле и звучании текста в целом и составляющих его предложений. Ребенок упражняется в наблюдении за основным тоном произнесения (тембром звучания), мелодикой фразы и пр.

Овладение письмом как видом речевой деятельности предполагает усвоение определенных правил оформления записи, которые делают записанное легко воспринимаемым и понимаемым для читающего.

Эти правила разнородны и определяют как правильность изображения букв и их соединений (каллиграфические), так и правильность выбора графических знаков для обозначения звучащей речи (графические, орфографические и пунктуационные). Соответственно и навык письма как автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки, имеет сложную структуру. Навык письма образуется как сложное взаимодействие умений, обеспечивающих правильную технику письма, соблюдение требований каллиграфии, правил графики, а также орфографических и пунктуационных норм при письме.

Методика правописания определяет содержание и способы обучения школьников грамотному письму, при котором соблюдаются правила орфографии. Орфография регулирует выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой: в первом слове слова трава графика допускает написание как буквы а, так и буквы о, однако в соответствии с правилами русской орфографии необходимо выбрать букву а. Такие написания,

которые не могут быть определены однозначно по слуху и предполагают выбор из нескольких возможных вариантов, называются орфограммами. Выбор написания требует применения правила или обращения к словарю. Правила русской орфографии, определяющие выбор букв для обозначения звукового состава слов (именно к этому разделу в основном относятся правила, изучаемые в начальной школе), подчиняются определенным принципам. Суть главного принципа, лежащего в основе абсолютного большинства написаний, сводится к тому, что на письме не отображаются позиционные чередования фонем, вследствие чего морфемы имеют постоянный буквенный состав. В словах трава, травка, травинка корень произносится по-разному, поскольку гласный звук и последний согласный звук корня оказываются в разных фонетических позициях (в ударном или безударном слоге, перед гласным или перед глухим согласным). Однако на письме эти изменения звучания, обусловленные позицией, не отображаются и для обозначения разных вариантов фонемы используется одна и та же буква: а – для звуков [а] и [α], в – для [в] и [ф]. В лингвистике нет единства в истолковании этой закономерности: одни ученые определяют ведущий принцип как морфологический, другие – как фонематический. В большинстве своем методические системы обучения орфографии в начальной школе строятся на основе морфологической теории: учащиеся наблюдают единообразное написание морфем; правописание приставок, суффиксов, окончаний запоминают; при обнаружении и выборе орфограмм ориентируются в первую очередь на морфемный состав слова, а не на звучание. В то же время опора на фонематическую теорию русского правописания позволяет раньше начать обучение сознательному орфографическому действию, делает возможным укрупнить единицы усвоения (не отдельные, никак не связанные между собой правила, а общий принцип проверки), однако требует введения в содержание курса фонологических знаний (фонема, сильная / слабая позиция фонемы). Отступлениями от ведущего принципа, как бы он ни трактовался, являются фонетические, традиционные и дифференцирующие написания. При сформированном орфографическом навыке выбор написания, соответствующего норме, происходит автоматически и не отвлекает внимания пишущего от содержания и речевого оформления высказывания. Однако на первых ступенях формирования орфографических умений соблюдение орфографических норм требует от пишущего сознательных действий по обнаружению и проверке орфограмм. Автоматизм достигается постепенно в результате многократных повторений действия, другими словами, в результате орфографических упражнений. Независимо от типа орфограммы сознательное орфографическое действие включает две ступени: постановку орфографической задачи и ее решение. Постановка орфографической задачи предполагает обнаружение орфограммы по общим опознавательным признакам (слабой позиции фонемы, определенному звуку или звукосочетанию, морфеме или стыку определенных морфем) и определение типа орфограммы по частным, характерным именно для этой орфограммы признакам. Решение орфографической задачи включает выбор способа проверки в соответствии с типом орфограммы, установление последовательности проверки в общем виде, применение правила к конкретному случаю и написание буквы-орфограммы. В соответствии с данной структурой сознательного орфографического действия организуется обучение правописанию в начальной школе, в содержание которого входит формирование у младших школьников сознательных орфографических действий применительно к определенному программой кругу орфограмм, а также формирование на основе этих действий орфографических умений, предполагающих определенную (разную для разных орфограмм) степень автоматизации. В зависимости от типа орфограммы и принципа, лежащего в основе выбора буквы, определяется ведущий способ ее усвоения (звукобуквенный анализ, запоминание, применение правила) и строится система орфографических упражнений, обеспечивающих автоматизацию формируемых умений.

Рассмотрим методику формирования орфографических умений у младших школьников на примере правописания безударных личных окончаний глаголов. Орфографическое действие по определению написания в безударном личном окончании глагола относится к числу наиболее сложных.

Литература

1. Баранов М.Т. Повышение пунктуационной грамотности учащихся 4–8 классов / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1985. – № 3. – С. 17–24.
2. Блинов Г.И. Методика изучения пунктуационных правил / Г.И. Блинов. – М.: Просвещение, 1972. – 208 с.
3. Граник Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 12. – С. 21–25.
4. Григорян Л.Т. Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование / Л.Т. Григорян. – М.: Педагогика, 1982. – 120 с.

5. Григорян Л.Т. Графический диктант (при первоначальном обучении синтаксису и пунктуации) / Л.Т. Григорян // Начальная школа. – 1968. – № 9. – С. 35–39.
6. Зиновьева Т.И. Работа над интонацией в период обучения грамоте: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Зиновьева. – М., 1996. – 203 с.
7. Трегубова Л.С. Актуальные проблемы методики обучения пунктуации в начальных классах / Л.С. Трегубова. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1996. – 50 с.

Эта часть работы выложена в ознакомительных целях. Если вы хотите получить работу полностью, то приобретите ее воспользовавшись формой заказа на странице с готовой работой: <https://stuservis.ru/otchet-po-praktike/10139>