



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

«Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного
возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях»

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03.
Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушением речи»
Форма обучения: заочная

Проверка на объем заимствований:

80 % авторского текста

Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020

зав. кафедрой СППиПМ

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-2

Проскурякова Анастасия Вадимовна

Научный руководитель:

К.п.н, доцент кафедры СППиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1 Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение» в литературе	8
1.2.Формирование у детей готовности к обучению письму в онтогенезе	16
1.3 Характеристика овладения орфографическими навыками у детей младшего школьного возраста	25
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	35
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	37
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизорфографией	37
2.2. Дизорфография: понятие, причины, симптоматика	46
2.3 Обзор коррекционных методик для сопровождения детей младшего школьного возраста с дизорфографией	56
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	64
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	65
3.1 Изучение орфографических навыков у детей младшего школьного возраста.....	65
3.2. Состояние орфографических навыков	70
3.4 Анализ результатов эксперимента	97
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	110
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	115
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	126

ВВЕДЕНИЕ

За последнее время значительно увеличилось число детей, имеющих определенные трудности в процессе обучения родному языку. Ключевой особенностью сниженности уровня успеваемости школьников является стойкое нарушение понимания и применения на практике правил орфографии. Большая часть младших школьников испытывают серьезные проблемы при усвоении правил орфографии и применения их на практике, то есть не готовы к полноценному овладению правильным с точки зрения орфографии письмом. Поэтому все чаще в научной литературе встречается термин «дизорфография».

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Изучение дизорфографии в психолингвистическом контексте позволяет констатировать наличие качественного своеобразия процессов формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия речи, так и процессов ее порождения.

И.В. Прищепова отмечает, что школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов. [60]

О.В. Елецкая отмечает, что для детей с дизорфографией характерно снижение или нарушение познавательной деятельности в сфере овладения языковыми закономерностями и содержательной стороной речи, фонематическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями на практическом уровне, недостаточное развитие словесно-логического мышления. У данной категории детей нарушены или слабо развиты следующие умственные операции: абстракции и обобщения, сравнения языковых фактов, нахождения в них сходного и различного. [26]

В связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства, проблеме устранения дизорфографии у младших школьников отводится важное место в современной логопедии. Решение этой проблемы тесно связано с вопросами диагностики и коррекции как фонематического, так и лексико-грамматического строя речи у детей. Анализ литературных источников, изучение младших школьников с дизорфографией и накопленный опыт их обучения убеждают в актуальности изучения механизмов, структуры речевого дефекта, состояния когнитивных и речевых предпосылок, психологических особенностей этих детей, совершенствования методики диагностики и преодоления дизорфографии.

Актуальность осуществления психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях обусловлена необходимостью реализации целенаправленного и спланированного взаимодействия всех участников образовательных отношений. В таком случае одной из задач психолого-педагогической службы становится именно организация результативного сотрудничества взрослых и детей и содействие ему с целью предоставления помощи ребенку в различных ситуациях, как жизненных, так и образовательных.

Цель исследования – изучить теоретические источники по проблеме исследования и практически доказать эффективность реализации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии.

Объект исследования – психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Предмет исследования – особенности психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях будет эффективно при использовании комплекса упражнений, направленных на коррекцию дизорфографии у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературу по проблеме изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии.

2. Изучить орфографические навыки у детей младшего школьного возраста.

3. Отобрать комплекс упражнений по коррекции дизорфографии для детей младшего школьного возраста и проверить его эффективность.

В процессе исследования были использованы следующие **методы**: анализ психолого-педагогической, психологической литературы по проблеме исследования, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и углублении данных о проблеме изучения особенностей психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии, которые впоследствии можно использовать для обоснования и определения содержания и приемов психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Практическая значимость определяется тем, что результаты исследования могут быть использованы логопедами, педагогами общеобразовательных школ в психолого-педагогическом сопровождении детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Экспериментальная работа данного исследования проводилась на базе МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска» В ней принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, трех глав заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Понятие «сопровождение» рассматривается как совместное передвижение, помощь одного индивида другому в устранении сложностей. В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящено большое количество научных исследований (Э.М. Александровская, О.В. Булатова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др.) [2; 15; 23; 32; 47; 56].

В научной литературе термин «сопровождение» понимается, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме. Технология сопровождения в образовании – область научно-практической деятельности целого ряда специалистов.

В настоящее время этот термин широко известен и активно используется как в психологии, так и в педагогике. В психологии – это один из приемов работы психолога по созданию необходимых условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Понятие «сопровождение» в педагогическую науку ввели Е.И. Казакова и Л.М. Шипицына. По их мнению, данная педагогическая деятельность обеспечивает субъекту благоприятные условия, в которых он может выбрать оптимальное решение проблемной ситуации, несмотря на разнообразие жизненных ситуаций. Другими словами, это помощь ребенку со стороны взрослого при принятии решения в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [32; 76].

Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Галлямова Ю.С. выделяют и дают следующую характеристику индивидуального и системного сопровождения:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются.[65]

Такое сопровождение можно рассматривать как форму организации деятельности педагога в образовательном учреждении, как осуществление психолого-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста в образовательном процессе.

- системное сопровождение, осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях: в использовании определенных программ образования; в проектировании новых типов образовательных учреждений.

Н.С. Глуханюк описывает «сопровождение» как способ, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом рациональных решений в разных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в развитии ориентационного поля становления, ответственность за действия в котором несет он сам [21].

В своих трудах Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова обозначают «сопровождение» как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на конкретном этапе его формирования в решении появляющихся у него проблем либо в их усатранении [2].

По определению М.Р. Битяновой, «сопровождение» – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, целью которой является создание социально-психологических условий для результативного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [13].

Понятие «сопровождение» принято рассматривать с точки зрения личностно-ориентированного и гуманистического подходов (Н.В. Гнатюк, Н.Г. Кормушина, И.А. Юрьева, И.С. Якиманская). Учитывая идеи данных подходов, сопровождение в образовательной системе становится необходимым видом педагогической деятельности для создания условий полноценного развития детей. Проведённый анализ данного термина позволяет сделать вывод о том, что понятие «сопровождение» имеет несколько толкований [19; 43; 81].

Мы разделяем точку зрения Н.Л. Коноваловой и под «сопровождением» понимаем взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого организованное для решения каких-либо трудностей сопровождаемого, которые возникают на конкретной стадии его становления [41].

Л.М. Шипицына отмечает, что «сопровождение» – это комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, медика и учащихся, результатом которого является помощь личности в разрешении проблем, которые у нее возникают [76].

Изучению специфики категории «педагогическое сопровождение» посвящены работы А.В. Былкова, Н.В. Гнатюк, О.Н. Кенебас, Е.А. Козырева, Е.В. Решетникова, где она описывается, как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как способность педагога быть рядом, следовать за школьником, способствовать его индивидуальному образовательному маршруту [17; 19; 36; 40].

Е.Н. Шиянов понимает «педагогическое сопровождение» как специфическое сотрудничество, обеспечивающее беспроблемное взаимодействие [78].

По мнению И.А. Юрьевой, «сопровождение» в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом формирования рационального решения в разных ситуациях жизненного выбора. В психологии «сопровождение» рассматривается как система профессиональной деятельности, которая обеспечивает создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [81].

Вариативность условий реализации педагогического процесса, повышение требований к содержанию и характеру образовательных программ, возрастающая потребность в повышении психолого-методической готовности педагогов к профессиональной деятельности, свидетельствуют об актуальности психологического сопровождения в образовательных учреждениях.

По мнению Е.А. Козыревой, под психологическим сопровождением следует понимать систему профессиональной деятельности педагога, психолога, нацеленную на создание условий для положительного формирования детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое становление ребенка с ориентировкой на зону его ближайшего развития [40].

Понимание «психологического сопровождения» обучающегося в образовательном процессе базируется на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодополнение. В контексте этих определений важнейшей отличительной чертой психологического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, нацеленного на обеспечение нужных условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов учащихся, ответственностью за эффективность, субъект-субъектным характером, интерактивностью. И.И.

Кобзарева, анализируя термин «психологическое сопровождение», приходит к выводу, что оно рассматривается как метод, форма, технология и вид профессиональной деятельности психологов [38].

Психологическое сопровождение образовательного процесса неразрывно связано с процессами обучения и воспитания, нацелено на формирование учащихся.

Целью психологического сопровождения является объединение субъектов педагогического процесса в создании условий, стимулирующих формирование и саморазвитие личности обучающихся. Несмотря на то, что этот процесс могут обеспечить учителя, классные руководители, приоритет в его организации и управлении должен быть отдан педагогам-психологам.

Г.А. Нагорная понимает «психолого-педагогическое сопровождение» как «полисубъектные, диалогические отношения в ходе учебно-профессионального взаимодействия». По ее мнению, «личность в таких отношениях занимает субъектную позицию и сама создает полисубъектные, диалогические отношения в процессе взаимной коммуникации» [53].

В.Н. Раскалинов «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее развития, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [61].

М.Р. Битянова, применяя термин «психолого-педагогическое сопровождение», указывает, что в основе сопровождения педагогического процесса находится единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, сведения о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и отработка плана устранения проблемы, первичная помощь на этапе осуществления плана устранения проблемы. Большое значение в данном процессе автор имеет взрослые, оказывающие разнообразную поддержку ребенку в соответствии со своей

социальной, профессиональной и личностной позицией. В данной ситуации педагог ориентирует на интеллектуальное и этическое становление, родитель транслирует микрокультурные ценности [13].

Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор идею сопровождения сближает с идеей поддержки. Она отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами [2].

Психолого-педагогическое сопровождение, как считает Е.А. Козырева, это область профессиональной деятельности педагога-психолога. Работа педагога-психолога в образовательной организации нацелена на создание условий для положительного формирования отношений детей и взрослых, для психологического и психического развития ребенка с ориентацией на зону ближайшего развития [40].

Как указывает Л.Г. Субботина, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как: профессиональная деятельность педагогических работников, направленная на помощь и поддержку учащихся в его формировании; комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, осуществляемых в ситуациях личностного становления и формирования в процессе педагогического процесса; взаимодействие субъектов сопровождения. [14]

Главными задачами, решаемыми в процессе психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса являются:

- 1) мониторинг формирования и статуса школьников;

2) развитие у школьников рефлексивных способностей; оказание помощи школьникам, имеющим проблемы в развитии, в специально создаваемых условиях; осуществление поддержки школьникам.

Отдельной задачей является выполнение педагогом-психологом ряда упражнений, направленных на повышение эффективности педагогического процесса через его индивидуализацию и на защиту социально-психологического здоровья всех его участников с использованием методов и технологий практической психологии и педагогики [70].

Основываясь на практике, ученые (О.С. Газман, Т.В. Зуева, Е.Г. Коваленко, Н.П. Михайлова, Н.С. Юсфин и др.) разработали теорию педагогической поддержки и заботы, что по своему смыслу равнозначно понятию «педагогическое сопровождение». В трудах этих ученых показано, что «педагогическое сопровождение» относится к культуре образования, базирующейся на внутренней свободе, творчестве и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, т. е. педагогическое сопровождение развивается не в ролевых иерархических функциях, в которых возможно «воздействие», а во взаимодействии. Педагогическое сопровождение характеризуется специально организуемыми процессами взаимодействия. [39].

С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков и другие учёные рассматривают педагогическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременным указанием возможных путей, при необходимости, помощью и поддержкой. В этом аспекте исследователи подчеркивают, что результатом сопровождения должно стать развитие и саморазвитие личности, формирование психологопедагогических способностей, знаний, умений, навыков [15].

По мнению А.М. Ядрихинского, психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса, являясь профессиональной деятельностью педагога-психолога, выражается в его взаимодействии с субъектами педагогического процесса через диагностику, консультирование,

коррекционную, развивающую и просветительскую работу, которое нацелено на предоставление помощи участникам педагогического процесса в решении проблем обучения, воспитания и социализации. Целенаправленно организованное психолого-педагогическое сопровождение педагогического процесса дает возможность каждому из участников сформировать и развивать в дальнейшем навыки поддержки, самоподдержки, самоорганизации, актуализировать умение делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность [82].

Современные ориентации и ценности воспитания приводят к новому пониманию идеи психолого-педагогического сопровождения, которое понимается нами как совместное определение с ребенком его интересов, целей, возможностей и способов преодоления препятствий, трудностей, с которыми он сам не может справиться и достичь положительных результатов в обучении, самообразовании, речевом общении, образе жизни.

В основу сопровождения были положены следующие принципы:

1. Принцип гуманизма – предполагающий веру в возможности ребенка.
2. Принцип системного подхода - основанный на понимании человека как целостной системы.
3. Принцип комплексного подхода к сопровождению развития ребенка.
4. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, предполагающий содержание, формы, способы сопровождения, соответствующие индивидуальным возможностям ребенка, темпам его развития.
5. Принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, а именно, преемственность и последовательность сопровождения [40].

Психолого-педагогическое сопровождение всегда персонифицировано, направлено на конкретного ребенка, в том числе и на случаи работы педагога

с группой. Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются родители и родственники обучающегося, психолог, социальный педагог, медицинские работники и другие специалисты. Ребенок, имеющий собственный опыт обучения, общения со взрослыми, другими учащимися, уникальный характер личностного и индивидуального развития, также является субъектом психолого-педагогического сопровождения. На содержание и форму психолого-педагогического сопровождения влияют особенности конкретного ребенка

Психолого-педагогическое сопровождение - это целостный, непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее становления, создания условий для реализации во всех сферах деятельности, адаптации в обществе на всех возрастных этапах обучения, который осуществляется всеми субъектами образовательного процесса в ситуациях взаимодействия [22].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение-это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психолого-педагогические условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде. Это система профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия, способствующих полноценному развитию ребенка, формированию у него способности соответствовать возрастным особенностям и требованиям современного мира.

1.2. Формирование у детей готовности к обучению письму в онтогенезе

Письмо – результат длительной эволюции попыток человека выразить свою мысль не сиюминутно, а продлить ее во времени. В самом начале этого пути человек рисовал то, что хотел сообщить. Затем появились более условные способы: картинка-схема, узелковое письмо, клинопись, иероглифы и, наконец, буквы. Человеческий мозг дозрел до абсолютно

абстрактного, сугубо условного знака – буквы. Ребенок так же должен дозреть до этого периода.

Письменная речь гораздо сложнее устной. Практически все недостатки речевого развития, связанные с использованием языковых средств (звуков речи, слов, грамматических правил), препятствуют обучению письму и чтению. Письменная речь, как и устная, является способом выхода из внутренней речи, только более сложным. Внутренняя же речь нарушается при всех отклонениях речевого развития.

Данным вопросом занимались такие учёные, как Н.К. Монакова, О.М. Коваленко, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.Г. Соколова, Е.В. Гурьянов, С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концева, Т.Д. Антонова, И.С. Астафьева, З.И. Бацева, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова и другие [52; 39; 34; 48; 45; 79 и др.].

Согласно исследованиям Н.К. Монаковой, письменная речь является одной из форм существования языка, противоположенная устной речи. Это второстепенная, более поздняя по длительности образования форма существования языка. Для разных форм языка исходной может быть как устная, так и письменная речевая деятельность. Если устная речь разграничила индивида из животного мира, то письменность является оригинальным из всех открытий, сделанных индивидом. Письменная речь изменилась в методах пополнения, сообщения и производства информации, поменяла самого индивида, в частности его способность к понятийному мышлению [52].

Как указывает О.М. Коваленко в термин «письменная речь» в виде основных компонентов входит чтение и письмо. Письмо рассматривается как знаковая система закрепления речи, способна посредством графических структур фиксировать речевую деятельность во времени и передавать ее на содержание. Всякая система письма, обладает стабильным количеством знаков [39].

Устная и письменная виды речи рассматриваются, непосредственно, как типы временных связей второй сигнальной системы. По сравнению с устной, письменная речь развивается лишь с помощью целенаправленного обучения, то есть ее механизмы формируются на этапе получения знаний о грамоте и автоматизируются в процессе последующего обучения. В процессе неконтролируемого возобновления появляется стандарт фразы в совокупности со звуковыми, зрительными, а также кинестетическими раздражениями. Овладение письменной речевой деятельностью состоит в определении новейших взаимосвязей среди воспринятых и произносимых слов, наблюдаемых и записываемых, исходя из этого, процесс письма осуществляет координационную деятельность при помощи четырех анализаторов: речемоторного, речеслухового, зрительного и моторного [34].

Письменная речь развивается целенаправленно в возрасте 5-7 лет, под контролем сознания. Для того, чтобы усвоить письменную речь, ребенку необходимо понять сначала ее лексическую и звуковую сторону речи. До 5-6 лет одной из приемлемой графической формой передачи сообщений служит рисунок.

Согласно исследованиям А.Р. Лурия, овладение графическим знаком письма реализуется у детей в два периода:

Первый период – условно-подражательная запись в виде иероглифов, внешне похожих на письменный текст.

Второй период – запись образа в виде изображения, которое впоследствии выделяется в буквенную запись [48].

С точки зрения А.А. Леонтьева, письменность является важной, новоявленной для ребенка знаковой системой. Сложность связана с высокой степенью необоснованностью акта письма и существованием у него сложноорганизованной сенсомоторной основы [45].

По мнению Д.Б. Эльконина, большое количество детей к моменту школьного обучения уже целиком осваивают фонетическим составом речи, обладают высоким уровнем развития лексики, способны грамматически

верно составлять предложения. Вместе с тем, не у всех ход изучения речи осуществляется аналогично. В некоторых ситуациях, он может быть инертным, и тогда у детей обнаруживаются разные нарушения, расстраивающие нормальный процесс развития речи [79].

Л.Г. Соколова подчеркивает, что письмо как вид деятельности состоит из трех базовых операций:

- условное обозначение фонем речевой деятельности;
- моделирование фонетической структуры слова посредством графических символов;
- графо-моторные операции.

Все вышеперечисленные операции рассматриваются как самостоятельный навык и обладают определенным психическим содержанием [69].

В современной науке формирование письма изучается как сложный, осознанный и произвольный процесс, а структура письменной речи – как многоуровневая и многозвенная.

В исследовании Е. В. Гурьянова указано, что освоение навыка письма проходит в три стадии:

1. Элементарная. На этой стадии ребенок сосредотачивается в основном на процессе написания элементов букв, правильной позе, движениях рук, использовании ручки и тетрадки;

2. Буквенная. На этой стадии закрепляются действия, обусловленные написанием элементов букв и техническими правилами.

3. Формирование навыков связного письма. На этой стадии внимание школьника устанавливается на правильном соединении букв в слова, на написании их с наклоном, с нажимом, одинаковыми по высоте [22].

Все указанные стадии навыка письма - подготовительные для последующего овладения связным и скорописным письмом.

Буквенное обозначение звуков развивается на основе сформированных у ребенка навыков символизации: символической игры, изобразительной

деятельности и др. Его обязательным условием является удовлетворенное формирование фонематического восприятия и вербального сознания.

По выражению С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевой, имитирование фонетической структуры слова посредством букв осуществляется на начальном этапе обучения грамоте, который делится на две стадии:

- реализация фонологического структурирования фонетического компонента слова;

- модификация временного порядка фонем в пространственную логичность букв [14].

З.И. Бацева, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова убедительно доказывают, что графо-моторные навыки рассматриваются как завершенным эффекторным звеном в цепочке операций, которые составляют письмо. Они могут влиять на почерк и на весь ход письма в целом. Становление графо-моторных навыков в процессе индивидуального развития осуществляется вместе с формированием изобразительной деятельности. Основная функция, от которой данный ход зависит, рассматривается в виде зрительно-моторной координации. В течении дошкольного возраста контроль изобразительных движений реализуется предпочтительно на базе моторного анализатора. В возрасте от 1 года до 4-5 лет осуществляется освоение преднамеренного контроля движений руки. Регуляция выполнения, обратная связь осуществляется посредством кинестезии [11].

Т.Д. Антонова, И.С. Астафьева констатируют, что при подготовке ребенка к школе следует проявить особое внимание к своевременному развитию у него различительного визуального и слухового восприятия, визуального и слухового анализа и синтеза и визуальных и слуховых пространственных знаний, а также достаточной сформированности устной речевой деятельности и мелкой моторики. Более того, ребенок испытывает значительные сложности в ходе овладения буквенных знаков.

Существование у детей лишь незначительных нарушений в фонематическом и лексико-грамматическом формировании рассматривается как особый барьер в освоении программы общеобразовательной организации [4].

По словам Л.Г. Соколовой, у многих детей младшего школьного возраста к моменту поступления в школу познавательные функции, нужные для формирования письма достаточно сформированы. Несформированность этих функций является следствием огромного числа ошибок на письме и неуспеваемости в школе [69].

Необходимо сказать, что письменная речь в онтогенезе формируется последовательно, в ходе формирования мозговых структур.

Е.В. Юрова утверждает, что письмо является трудной формой вербальной деятельности, многоуровневый процесс. В нем участвуют разные анализаторы: речеслуховой, речемоторный, визуальный, общемоторный. Между ними в ходе письма осуществляется тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Построение данного процесса связано с периодом усвоения навыка, задач и тенденции письма. Письмо неотделимо от устной речи и реализуется лишь на базе довольно высокой степени ее сформированности [80].

В.А. Истрин отмечает, что ход письма взрослого индивида является автоматизированным и значительно различается от тенденции письма ребенка, осваивающим данным навыком. Например, у взрослого письмо рассматривается как целенаправленная деятельность, нацеленная на передачу смысла либо его фиксации. Ход письма взрослого индивида имеет единство, логичность и служит синтетическим процессом. Графический образ слова образуется не по конкретным компонентам (буквам), а как нераздельная система. Слово производится нераздельным двигательным актом. Ход письма реализуется автоматизировано и проникает под двойным контролем: кинестетическим и визуальным [31].

А.Р. Лурия указывает, что письмо образуется с побуждения, мотива, задачи, т. е. индивид всегда знает, для чего он пишет: чтобы зафиксировать,

сберечь на конкретное время информацию, сообщить ее другому лицу, подтолкнуть кого-то к действию и др. Индивид в уме разрабатывает план письменного высказанного суждения, смысловую программу, общую логичность мыслей. Исходная мысль сопоставляется с конкретным построением предложения. В ходе письма пишущему следует сберечь необходимую последовательность написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать. Определенное предложение, которое нужно записать, разделяется на составляющие его слова, поскольку на письме очерчиваются границы отдельного слова [48].

По мнению Н.И. Жинкина, одной из самых сложных операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Для того чтобы правильно написать слово, необходимо установить его фонетическую структуру, порядок и место определенного звука. Фонетический анализ слова осуществляется коллективной деятельностью речеслухового и речемоторного анализаторов. Произношение имеет решающее значение при определении природы фонем и их последовательности в слове: громкий, шепот или внутренний. Большое количество исследований говорит о значении произнесения в процессе письма. На начальных этапах овладения навыком письма значение произнесения чрезвычайно велико. Это помогает прояснить характер фонемы, отличить ее от аналогичных фонем и установить порядок фонем в слове. Для овладения письменной речью существенна степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукового произношения, фонематического и лексико-грамматического развития может отражаться на чтении и письме [27].

В одной из работ Л.С. Цветковой рассмотрены психологические предпосылки формирования этого вида речевой деятельности, нарушения которых ведет к различным формам нарушения письма или к трудностям его формирования у детей. Всего упоминается о пяти таких предпосылках:

1) первая предпосылка - сформированность (или сохранность) устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;

2) вторая предпосылка - сформированность (или сохранность) разных видов восприятия, ощущений и знаний и их взаимодействия, а также пространственного восприятия и представлений, а именно: зрительно-пространственного и слухо - пространственного гнозиса, сомато - пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, правого и левого;

3) третья предпосылка - сформированность двигательной сферы - тонких движений, предметных действий, то есть разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др.;

4) четвертая предпосылка - формирование у детей абстрактных способов деятельности, что возможно при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями;

5) пятая предпосылка - сформированность общего поведения - регуляция, саморегуляция, контроль за действиями, намерения, мотивы поведения.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов.

Профессор Н.А. Бернштейн [5] отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов:

– общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы;

- вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна;
- осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора;
- реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть подчерка).

Согласно исследованиям Ш.А. Амонашвили, Н.М. Ильенко, О.В. Рак, сопоставление дифференцированной из слова фонемы с конкретным визуальным образом буквы должна быть выделена из других, в частности от аналогичных графически букв. Для точной дифференциации графически похожих букв нужен хорошо развитый уровень визуального анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сопоставление буквы – это сложные задачи для младшего школьника.

Наиболее важным для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа.

Кроме всего прочего в процесс письма активно включаются глаз и рука. Как отмечает П.Л. Горфункель, некоторые исследователи склонялись к предположению о необязательности зрительного участия в письме, считая, что письмо грамотного человека опирается на способность слухового и речедвигательного представлений непосредственно включать двигательное звено. [5]

В процессе обучения чтению и письму, письмо автоматизируется во время упражнений, становится навыком. Формирование навыка письма - это длительный, динамичный процесс, состоящий из усвоения знаний, приобретения умения выражать мысли в письменной форме в результате многократного повторения вышеперечисленных умений в ходе практической деятельности.

Вместе с движением руки визуального образа буквы реализуется кинестетический контроль. По степени написания букв, слов кинестетический контроль поддерживается визуальным контролем, чтением

написанного. Ход письма в норме реализуется на базе достаточного уровня сформированных вербальных и невербальных функций: слухового выделения звуков, верного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированный лексико-грамматический компонент речи, визуального анализа и синтеза, пространственных представлений. Недоразвитие какой-либо функции приводит к расстройству хода овладения письмом, дисграфии [3; 30].

Таким образом, письмо рассматривается, как сложный познавательный процесс, состоящий из речевых и неречевых форм познавательной сферы в виде внимания, зрительного, звукового и пространственного восприятия, мелкой моторики рук, предметных действий и др. Поэтому её нарушение носит системный характер, так как письменная речевая деятельность страдает как целостная система и как целостная познавательная функция.

1.3 Характеристика овладения орфографическими навыками у детей

младшего школьного возраста

Процесс усвоения орфографии – это сложный психический процесс, требующий всестороннего изучения, поэтому при обучении орфографии нужно учитывать лингвометодические, психологические и психолингвистические отличительные черты освоения данного раздела науки о языке.

Орфографический навык – это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких как:

- 1) Навык письма
- 2) Умение анализировать слово с фонетической стороны
- 3) Умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова Орфограмму, требующую проверки
- 4) Умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило.

Важная роль в формировании орфографического навыка принадлежит начальным классам. Поэтому педагогам нужно научить младших школьников превращать свои знания в навыки. Ученик должен понять, что от знаний, через упражнения, осознавая каждый орфографический случай, действуя по правилам, он приходит, наконец, к овладению навыком.

Данным вопросом занимались: Л.В. Савельева, О.В. Гнэвюк, М.В. Игнатенко, Ж.М. Барахоева, Е.М. Озиева, М.М. Теркакиева, А.П. Бизюк, Е.Э. Кац, Т.А. Колосова, В.М. Сорокин, В.И. Гайдук, Е.Е. Салтымакова, Т.В. Калайджян, В.Н. Кулик, Т.П. Малявина, Е.О. Пиваева и др.

Одним из важнейших направлений изучения отличительных черт развития орфографической грамотности является рассмотрение структуры орфографической деятельности. Л.В. Савельева рассматривает орфографию как «особый вид учебной деятельности, имеющей свою особую структуру и компонентный состав» [64].

Структуру орфографической деятельности О.В. Гнэвэк представляет как систему операций и действий двух уровней обобщения:

1. Умения низших уровней обобщения – выведение основных понятий орфографической деятельности: орфограмма, виды, типы, опознавательные признаки, способы проверки орфограмм, способы определения написаний.

2. Умения высших уровней обобщения – оперирование системой орфографических понятий: умение видеть орфограмму; умение устанавливать опознавательные признаки орфограммы; устанавливать графическое средство и способ его употребления [20].

М.В. Игнатенко овладение орфографической деятельностью представляет как трехэтапный процесс освоения орфографических навыков и умений:

1. Этап формирования, развития и совершенствования механизма орфографической деятельности, формирование компонентных навыков и умений – овладение способами проверки звукобуквенных орфограмм,

характеризующихся общностью лексического, лексико-грамматического и грамматического значения.

2. Этап параллельного развития компонентных и структурных умений высших уровней обобщения: выведение написаний звукобуквенных и незвукобуквенных орфограмм на базе сознательно выявленных опознавательных признаков орфограмм; формирование способности к выявлению всей системы орфографических понятий: типы, варианты орфограммы, способы определения написаний; осознанное использование системы понятий в деятельности.

3. Этап организации самоуправляемой корректировки орфографической деятельности [29].

Ж.М. Барахоева, Е.М. Озиева, М.М. Теркакиева, сопоставляя структуру деятельности, процесс усвоения знаний, последовательность освоения орфографических навыков и умений, процесс усвоения орфографии можно представить следующим образом:

1 этап. Формирование мотива обучения, создание потребности получения знаний, включение учащихся в учебную деятельность, предварение первичного восприятия материала. На данном этапе школьникам предъявляют речевой материал для наблюдения с обозначением орфограммы и части слова, в которой она находится.

2 этап. Первичное ознакомление с материалом, его восприятие. При знакомстве с орфограммой используют эвристические методы (беседа и самостоятельный анализ на базе анализа материала для наблюдения) и дедуктивные методы (сообщение педагога и самостоятельный анализ лингвистического текста).

3 этап. Осмысление материала. Данный процесс осуществляет переход от внешних действий к действиям внутренним:

1) ориентировочная база действия – ориентация на выполнение действия может протекать по трем линиям: образец действия без указания на то, как верно реализовать это действие; образец действия с указанием на то,

как верно реализовать действие с новым материалом; «планомерное обучение анализу новых упражнений, который дает возможность вычленить опорные точки, условия верного осуществления упражнений, а затем по этим указаниям осуществляется развитие действия, отвечающего этому упражнению;

2) материальная форма действия. Деление действия на его составляющие операции;

3) формирование умственного действия – образование действия в плане громкой речи. Учащийся на этом этапе «должен рассказать о действии, и не просто так, как ему самому было бы вполне понятно, а так, чтобы это было понятно другому индивиду».

4 этап. Работа по закреплению изученного материала, осуществление орфографической деятельности. На данном этапе школьникам самостоятельно структурируют систему действий и операций, направленных на выполнение деятельности: планирование деятельности, постановка конечной цели, выбор средств осуществления деятельности. Закрепление материала состоит из двух последовательно формирующихся действий: перенесение громкоречевого действия во внутренний план.

5 этап. Оперирование материалом. На данном этапе предполагается самостоятельный контроль качества и структуры деятельности учащимися [9].

А.П. Бизюк, Е.Э. Кац, Т.А. Колосова, В.М. Сорокин упоминают о том, что процесс развития орфографического навыка осуществляется несколько ступеней.

Первая ступень – учебная ситуация, которая порождает потребность проверить орфограмму. Школьник ставит перед собой цель, осмысливает задачу.

Вторая ступень – поиск способа решения орфографической задачи: опора на знания, на правило, на указание, на прошлый опыт.

Третья ступень – составление алгоритма выполнения действия по правилу. Планирование действия по этапам.

Четвертая ступень – осуществление действия по алгоритму, по правилу, по намеченному плану – поэтапно.

Пятая ступень – повторное, многократное осуществление действия по плану, по алгоритму – в изменяющихся условиях и вариантах, с постепенным «свертыванием» алгоритма.

Шестая ступень – возникновение автоматизма безошибочного письма, постепенный отказ от правила.

Весь этот цикл заканчивается не в начальной школе, а в средней. При этом, когда достигается автоматизм, не исключается контроль сознания: взрослый пишет, почти без ошибок, всегда контролирует свое письмо, при необходимости обращается к словарю, к правилу, к смыслу написанного [12].

Для проверки сформированности орфографического навыка В.И. Гайдук, Е.Е. Салтымакова предлагают использовать творческие упражнения, которые предполагают использование языкового материала с изученной орфограммой: сочинения, изложения, свободные диктанты, творческие диктанты [18].

По мнениям Т.В. Калайджян, В.Н. Кулик, основу каждого орфографического навыка составляют вполне конкретные знания и умения. С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разрешить на две группы:

1) навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней, приставок, суффиксов);

2) навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописания окончаний).

Следует сказать, что в той и в другой группе, основное место занимает способность видеть орфограмму, так как орфографическая зоркость не возможна без понимания сущности орфограммы [33].

Как указывает Т.П. Малявина, орфографическая зоркость – это выработанное умение выявить те места в словах, где письменный знак не устанавливается произношением, то есть способность дифференцировать, какая фонема в сильной позиции, а какая в слабой и может обозначаться разными буквами при том же звучании. Орфографическая зоркость формируется, если развита способность идентифицировать фонему в слабой позиции. Орфографическая бдительность формируется постепенно. При систематическом обучении бдительность автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивающего эффективное выполнение орфографического действия [50].

Орфографическое действие – это деятельность пишущего, который намеренно обращается к правилу, так как осознает наличие орфограммы в слове. Е.О. Пиваева в орфографическом действии классифицирует две ступени: первая ступень: постановка орфографической задачи; вторая ступень: решение орфографической задачи [58].

Орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык. Т.П. Сальникова вычленяет шесть стадий, которые должен пройти ученик решая орфографические задачи: 1) увидеть орфограмму в слове; 2) установить ее вид; 3) установить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы; 4) установить шаги, ступени решения и их логический порядок, т.е. разработать алгоритмы решения; 5) решить задачу, т.е. осуществить последовательные действия по алгоритму [66].

Л.А. Милованова подчеркивает, что результаты обучения орфографии зависят от того, насколько развито умение способность ставить перед собой орфографические задачи. Ребенка необходимо научить: 1) ставить орфографические задачи; 2) устанавливать тип орфограммы, т.е. верно осуществить алгоритм решения орфографической задачи; 3) выполнить орфографический самоконтроль.

Ошибки при осуществлении орфографического действия могут появляться на любой его ступени. Способность ставить орфографические

задачи, как и всякое другое орфографическая способность может развиваться стихийно и целенаправленно. Решение тесно обусловлено с языковым анализом и синтезом. Сложность орфографической задачи в том, что младший школьник должен сам поставить перед собой задачу. Он должен в ходе письма найти в слове орфограмму и осознать ее как задачу. Время на решение каждой орфограммы ограничено [51].

Т.В. Калайджян, В.Н. Кулик утверждают, что в основу изучения орфографии и развития орфографических умений в школе положена работа над орфограммами. Ученики должны понять и освоить сущность различных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим использовать то либо другое орфографическое правило. Орфографическое правило - это предписание, которое устанавливает обязательную орфографию для всех, а также устанавливает метод проверки. В правиле можно выделить условия и норму. Правила правописания различны, но все они объединяют написание слов, Объединенных прежде всего на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил [33].

С точек зрения М.Ю. Липатовой, Л.Е. Томме, орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенной на основе грамматической общности. Под правилом понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому роду однородных языковых фактов. Главное назначение правила заключается в обобщении однородных орфограмм. Осознание правил зависит от наличия у детей определенных представлений. Конкретное представление, на котором основано правило, содержится в словах. Поэтому, если дети забыли правило, то не нужно требовать механического запоминания, а лучше снова вычленив на определенном речевом материале те отличительные черты в написании слов, которые в обобщенном виде составляют содержание правила. [46].

Ж.М. Барахоева, Е.М. Озиева, М.М. Теркакиева вычленяют три группы правил:

1) одновариантные – предполагают для одной и той же фонетической и грамматической ситуации, один конкретный вариант написания;

2) двухвариантные – содержат указания на правописание орфограмм, но дает не один вариант, а несколько;

3) правила рекомендации – не содержат информации об образе письма. Они сводятся к рекомендации некоторого приема; использование которого может привести младшего школьника к решению орфографической задачи [9].

А.А. Кудилова обосновала логический порядок умственной работы, которую продельывает школьник в процессе использования орфографических правил: выявить орфограмму; определить, какое орфографическое правило нужно использовать в этой ситуации; решить вопрос о конкретном написании, вычленив существенные признаки, нужные и достаточные для использования орфографического правила [44].

Т.П. Сальникова считает умения ступенями «свертывания» алгоритма: нахождение орфограммы и определение ее типа; установление порядка решения задачи; сама проверка данного случая; запись проверенного [66].

В.И. Гайдук, Е.Е. Салтымакова вычленяют четыре орфографических умения: нахождение в словах орфограмм; верное написание слов с данной орфограммой; обоснование верного написания; нахождение ошибок и их устранение [18].

Л.А. Милованова обозначает «важными орфографическими умениями, которые обеспечивают осмысленное отношение к правописанию» следующие: замечать орфограммы на письме; классифицировать их и оценивать; способность использовать правило.

По самой своей природе усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня знания грамматического,

фонетического и словообразовательного материала. Применить правило - значит выполнить в определенной последовательности ряд мыслительных операций, направленных на выяснение правильного написания. Орфографическое правило используется в период обучения и формирования орфографических действий. От него можно отказаться, так как навык автоматизирован, когда орфографическое правило используется только в контрольных целях [51].

И.Н. Серёгина, Т.А. Талапова утверждают, что трудности овладения орфографическими правилами обусловлены не столько их незнанием, сколько неумением применять их на практике. Этот сложный аналитико-синтетический процесс состоит из следующих операций: 1) расчленение общей орфографической задачи на ряд частных; 2) решение частных задач в определенной последовательности с опорой на прежний учебный и житейский опыт учащихся, активное включение мнестических процессов; 3) изменение направления умственной деятельности благодаря включению аналитико-синтетических операций, абстракции, обобщения и умозаключения.

Данный процесс базируется на способности школьников планировать свою признаки, уметь делать выводы, умозаключения и др. умственную деятельность: намечать последовательность действий, знать способы анализа слова и одновременно уметь вычленять нужные. Для того, чтобы реализовать орфографическую задачу, требуется выбрать правило, к которому относится данная орфограмма. В большой мере это предусматривает знание и понимание содержания правила. Поэтому реализация орфографической задачи предполагает также и воспроизведение самого правила, и осуществление орфографического действия, соответствующего этому правилу. Поэтому планирование мыслительной деятельности, выявление частных проблем в определенном логическом порядке и знание общих путей их решения способствует выявлению и реализации грамматических и орфографических проблем. [68].

Как указывают А.В. Баженова, Е.А. Карпушкина, при овладении навыком правописания умственная деятельность постепенно приобретает укороченную тенденцию и в этой форме вступает в орфографическое действие, что не исключает возврата к развернутым формам. С помощью упражнений формируется прямая связь между грамматической природой орфограммы и ее письменным оформлением [7].

Таким образом, процесс усвоения орфографии школьников имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, предполагающую сформированность многих действий и операций. В своем формировании он проходит ряд стадий: от развернутых действий и операций до быстрого их протекания и образования прямой ассоциации между исполнительной и обосновывающей частью орфографического действия с обязательным осознанием детьми цели письма.

Автоматизированность навыка правописания не означает отсутствия сознательного контроля со стороны пишущего. В трудных случаях написания возможно возвращение мышления к его ранним развернутым формам.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Психолого-педагогическое сопровождение отражает систему целенаправленного взаимодействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера как в образовательных, так и в жизненных ситуациях. Обязательным условием предоставления такой помощи является учет интересов ребенка. Реализация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса позволит стимулировать личностное развитие всех субъектов образовательных отношений, а следовательно, дальнейшим направлением исследований должно стать технологическое наполнение содержания сопровождения с учетом существующих образовательных реалий.

Письмо как вид речевой деятельности предусматривает фиксацию своих мыслей с помощью конкретного графического кода. Успешное усвоение ребенком навыков письма может реализовываться на базе конкретной степени сформированности готовности, который предусматривает общую психологическую и специальную подготовку, формирование у детей умственных, нравственных и физических качеств. Поэтому для обучения нужен достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность учебных и вербальных навыков.

Орфографический навык является трудным вербальным навыком, который образуется в результате продолжительных упражнений и базируется на более элементарных навыках и умениях: навык письма, умение производить анализ слова со звуковой стороны, умение определять морфемный состав слова и дифференцировать из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму под конкретную формулировку конкретного правила и т. д. Решающее значение в становлении орфографического навыка имеют начальные классы. Поэтому

учителю нужно научить младших школьников преобразовывать собственные знания в навыки. Ученик должен осознать, что от знаний, через упражнения, понимая каждый орфографический случай, действуя по правилам, он приходит к овладению навыком.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с дизорфографией

В настоящее время многие учащиеся начальных классов не владеют навыками грамотного письма. Орфографические ошибки носят устойчивый характер. Кроме того, учащиеся плохо усваивают терминологию, забывают название частей речи, затрудняются ставить вопросы к словам, не могут определить род и число имен существительных, не усваивают категории склонения имен существительных и спряжений глаголов и др. Все это говорит о том, что у школьников наблюдается дизорфография.

Данное нарушение может проявиться при недостаточном развитии речи, функциональной дисплазии и дизартрии. Также может произойти по причине родовых травм и нарушений в мозге, поражении центральной нервной системы. Если в дошкольном возрасте ребенок постоянно болеет, то тоже находится в группе риска. Нарушение может обнаружиться у детей, которые в раннем возрасте пошли в школу и еще не в состоянии усвоить программу обучения. Грамматические ошибки у учащихся с рассматриваемым речевым нарушением отличаются полиморфностью, повторяемостью и стойкостью. Ошибки появляются на втором году обучения, их количество и разнообразие возрастает в 3-м и, особенно, в 4-м классе. Это связано со слабым знанием предыдущего учебного материала, усложнением видов письменной речи (появлением в учебном плане изложения и сочинения), изучением более сложных орфографических правил. Дети испытывают заметные трудности в усвоении школьной программы по русскому языку.

Ученики, страдающие дизорфографией, могут старательно заучивать правила, однако не способны повторить их своими словами и тем более – применить на письме. Не владея морфемным анализом, дети затрудняются в различении и написании предлогов и приставок, не могут выделить корень, суффикс и окончание в слове. Поскольку лексический запас таких учащихся ограничен, они испытывают проблемы с подбором однокоренных слов для проверки орфограмм. Невладение грамматическими нормами родного языка приводит к тому, что на письме появляются многочисленные ошибки в окончаниях слов, т.к. дети не могут правильно согласовать члены предложения в роде, числе и падеже. Наиболее частотными ошибками у таких школьников являются неверное написание проверяемых гласных в безударной позиции, слов с произносимым согласным, двойных согласных, словарных слов, неправильный перенос слов на новую строку, неиспользование прописных букв при написании имен собственных, ошибочное употребление разделительного твердого и мягкого знаков. Ученик с дизорфографией не распознает встретившуюся орфограмму и даже не пытается решить грамматическую задачу с помощью правила [42].

О.И. Азова, В.П. Быкова, М.Г. Григорьева, А.А. Назарова, О.В. Решетняк, Н.Б. Сартакова считают, что дизорфография рассматривается как языковое расстройство, как нарушение, связанное с недоразвитием у детей символической деятельности, процессов кодирования и декодирования, языковой способности. Это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью, обусловленное недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Дизорфография носит устойчивый характер, так как значительная часть речевых нарушений обусловлена чаще всего общим недоразвитием речи или фонетико-фонематическим недоразвитием [1; 16; 24; 54; 62].

В соответствии с исследованиями Е.Д. Балашкиной, при поступлении в школу дети с дизорфографией испытывают значительные затруднения при ознакомлении с грамматическими понятиями. Сложности освоения

орфограмм выражаются в продолжительном периоде запоминания их формулировок. Содержание же правил правописания осваивается детьми с дизорфографией формально и в наиболее продолжительные сроки. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно вычленение искомых слов, а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Младшие школьники с дизорфографией не способны самостоятельно, своими словами, пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Кроме того, примеры слов на переданных орфограммах часто неверны. Грамматические особенности орфограмм часто осваиваются формально. Следует отметить, что у детей с дизорфографией обнаруживается сложность освоения операций и средств проверки слов. Дети этой категории не выделяют «опасных» мест в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма. Написание таких слов требует специфической многооперационной проверки [8].

В.П. Быкова, Н.Б. Сартакова считают, что усвоение орфограмм морфологического принципа написания требует дифференциации лексического и грамматического значений морфем. Определенные устойчивые по написанию сочетания букв в словах также относят к «ошибкоопасным» местам в словах. Их написание требует запоминания зрительного образа сочетания данных графем. Верное обозначение в письменной речи целого ряда окончаний имен прилагательных предполагает постановку грамматических вопросов и предварительное определение окончаний. Однако, для младших школьников данной категории свойственна замена грамматического вопроса лексическим, что нарушает содержание алгоритмического действия по нахождению окончания. Большое количество ошибок в письменных работах, устных ответах детей говорят о сложностях формирования определенных орфографических операций, а также всего хода освоения орфографических знаний, умений и навыков.

Дети с дизорфографией наибольшее количество ошибок допускают в самостоятельной письменной речи. Хотя, у младших школьников данной

категории обнаруживается другой характер ошибок: они допускают не большое количество орфографических ошибок, расстройства морфологического и синтаксического уровней письменной речи. У них самопроверка не дает позитивных результатов [16].

С точки зрения С.Н. Каштановой, Н.В. Константиновой, в сочинениях и изложениях младших школьников с дизорфографией отмечаются нарушения смысловой стороны, языкового оформления текста. Они неверно формулируют основную мысль, не выделяют главного и второстепенного, не обобщают содержание, не держат в уме смысловые связи повествования, не правильно передают их последовательность. Школьники часто ограничиваются только перечислением персонажей и действий сюжета. Как правило, дети используют нераспространённые предложения. Частыми ошибками являются пропуски основных членов предложения, неточная передача лексического значения слов, замена слов по типу парадигматических ассоциаций. Аналогичные закономерности отмечаются и в письменных рассказах детей по картинке. В этом случае школьники испытывают трудности выделения причинно-следственных отношений, допускают пропуски описаний деталей иллюстрации.

Одной из отличительных черт развития когнитивной деятельности детей данной группы является недостаточная сформированность прогностических операций с элементами творчества. Письменные рассказы учащихся заканчиваются в соответствии с конкретным содержанием иллюстрации, несмотря на просьбу логопеда придумать свой собственный конец рассказа.

Стоит отдельно отметить, что О.А. Константинова указывает на то, что речевая патология отрицательно сказывается на развитии всех орфографических правил. Поэтому без целенаправленной коррекции дизортографии количество ошибок у детей-третьеклассников значительно возросло по сравнению со студентами второго курса. В первую очередь страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быстрое

обновление орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность [35].

Младшие школьники с дизорфографией испытывают трудности в применении имеющихся орфографических знаний, методов проверки правописания, не могут быстро обновить нужное количество однокоренных слов. Низкий уровень морфологических обобщений вызывает трудности в подборе родственных слов, необходимых для реализации ряда орфографических правил [42].

Е.А. Николаева утверждает, что с учетом степени сложности усвоения школьниками с дизорфографией орфограммами выделены следующие их группы:

Первая группа – орфограммы на основе морфологического принципа написания: написание безударной гласной в корне, непроизносимых согласных, двойной согласной в простейших словах, парной согласной. Именно в них отмечается наибольшее количество ошибок.

Вторая группа – орфограммы средней степени трудности.

В третью группу входят орфограммы относительно легкие для усвоения на основе фонематического принципа написания [55].

Е.О. Пиваева говорит о том, что учащиеся с дизорфографией при проверке слов на безударные гласные в корне не используют метод сопоставления данных словоформ. Их «проверочные» слова чаще всего похожи по звучанию, не связаны. Дети не могут объяснить, почему слова связаны между собой. В некоторых случаях они называют эти слова «правильными». Неумение выявлять «опасные» места, выделять сильные и слабые позиции звуков в словах связано с неумением различать лексические и грамматические значения морфем, с отсутствием морфологических обобщений, представлений о родственных словах. Следовательно, у детей обнаруживаются нарушения теоретических знаний, практических умений и навыков в области правописания. Отмеченные закономерности связаны со слабым развитием навыков словообразования, сложностями различения

родственных слов и вычленения в них общих морфем, навыков морфологического анализа слов, неточной дифференциацией частей речи. У детей не сформированы навыки постановки грамматических вопросов к словам, что ведет к нарушению всего алгоритма действий по проверке написания слова: неправильно формулируется орфографическая задача, выполняемые действия носят непоследовательный характер. В результате неверным оказывается и выбор способа проверки слова [58].

И.В. Прищепова замечает, что написание слов на базе морфологического принципа требует сформированности синтаксических обобщений, умений определять связи в словосочетаниях и предложениях. Младшие школьники с дизорфографией чаще всего ошибаются при установлении связи между подлежащим и сказуемым, выраженным глаголом; между сказуемым и прямым дополнением; между глагольным сказуемым и обстоятельством места, выраженным именем существительным с предлогом.

Большое число ошибок дети с дизорфографией допускают при переносе слов, что говорит о неспособности анализировать ритмический рисунок слова, о недифференцированности знаний, умений и навыков слогаделения и переноса слов, о несформированности морфологических обобщений. К более свойственным ошибкам можно отнести перенос одной буквы. Сложности переноса слов у школьников с дизорфографией вызывают определенный стереотип написания частей слов на полях, несмотря на постоянные напоминания учителя-логопеда осуществлять единый орфографический режим [60].

С.В. Басова уточняет, что многие ошибки в словах традиционного орфографического принципа свидетельствуют о значительном снижении у детей речевой и речеслуховой памяти. Младшие школьники с дизорфографией часто забывают слова, продиктованные логопедом, с трудом воспроизводят формулировки орфограмм, смешивают понятия. Они не объясняют значения имен собственных и прилагательных, не умеют

пользоваться орфографическим словарем, что негативно сказывается на успешности овладения словами с непроверяемой орфографией [4].

Анализ соотношения дисграфических и дизорфографических ошибок у учеников с дизорфографией выявляет следующие закономерности. Самое большое количество орфографических ошибок допускают второклассники и третьеклассники с дизорфографией, имеющие смешанную форму дисграфии, с ведущим компонентом на почве нарушения языкового анализа и синтеза, с элементами аграмматической и оптической дисграфии. Несформированность языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи, а также зрительно-пространственных представлений определяют нарушение усвоения большинства орфограмм, основанных как на морфологическом и фонетическом, так и на традиционном принципе написания [10].

По мнениям О.В. Елецкой, Е.А. Логиновой, в тех случаях, при выявлении у детей ведущей оптической дисграфии с элементами акустической и дисграфии на основе нарушений языкового анализа и синтеза преобладают ошибки морфологических, традиционных письменных и графических правил. Исследования показывают, что существуют определенные влияния нарушений языкового анализа и синтеза, неразвитости грамматического строя языка и зрительно-пространственных представлений на усвоение орфограмм морфологических и традиционных принципов письма и правил графики. Хотя прямой корреляции между степенью артикуляционно-акустической дисграфии на основе нарушения фонематического распознавания и уровнем развития орфограмм фонематического принципа письма нет.

Следует отметить, что компенсаторные возможности детей и коррекционная работа по преодолению этих видов дисграфии оказывают положительное влияние на развитие орфограмм данного типа. У младших школьников с дизорфографией недостаточно прочно сформированы знания и о буквах алфавита. Школьники данной категории не осваивают школьную

терминологию. Вместо выделения конкретных слогов, заданных логопедом, называют звуки и наоборот [26].

В ряде случаев, при морфологическом разборе слов дети вспоминают определенные сведения о них, но забывают наименования частей речи. Ошибки, допущенные при морфологическом разборе слов, говорят о слабом развитии способности дифференцировать лексическое и грамматическое значения словоформ; о неспособности ставить к ним грамматические вопросы.

А.А. Назарова подчеркивает, что младшие школьники с дизорфографией затрудняются при установлении рода и числа имен существительных, имен прилагательных и глаголов. Как правило, они не осваивают категории склонения имен существительных и спряжений глаголов, то есть тех понятий, которые предполагают довольно высокую степень сформированности процессов абстракции и обобщения. Это в свою очередь приводит к тому, что младшие школьники с дизорфографией почти не способны использовать памятку для морфологического разбора слов.

К тому же, при выполнении специальных письменных упражнений, выявляющих симптомы дизорфографии, дети с этой патологией в большинстве случаев читают все задания сразу, а не по отдельности. Начиная проводить диагностический тест, многие из них часто переспрашивают содержание инструкции. В словах школьников с дизорфографией находят определенные «опасные» места, чаще всего те, которые относятся к группе правил графики. Дети не способны самостоятельно находить и исправлять ошибки. При объяснении орфографии слова они иногда ссылаются на тестовое слово, но не могут указать орфографию орфографии или вообще отказываются отвечать. Своевременное исправление ошибок свидетельствует о достаточно сформированных навыках самоконтроля и самокоррекции. Дети с дизорфографией пытаются в агрегированной форме узнать, о какой программе идет речь. Говорение во время письма студентов дизорфография позволяет им уменьшить пропуски и перестановки букв [54].

Для детей с дизорфографией характерно:

- 1) слабо сформированы пространственно-временные представления,
- 2) затрудняются в словообразовании и словоизменении,
- 3) испытывают сложность в сравнении звуковых единиц речи,
- 4) недостаточно сформирована дифференцировка грамматического и лексического значения,
- 5) недостаточные навыки использования грамматических категорий (пол, склонения, спряжения и т.д.),
- 6) нарушение языкового анализа и синтеза,
- 7) затрудняются в определении ударного гласного в слове и ударного слога.

Следовательно, у детей этой категории наблюдается:

- 1) отсутствие понимания учебных заданий, инструкций, инструкций учителя;
- 2) трудности овладения программными понятиями, терминами;
- 3) трудности в формировании и формулировании своих мыслей в работе;
- 4) недостаточное развитие связной речи.

Таким образом, ученики с дизорфографией допускают огромное количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок на правила правописания. У них оказываются неавтоматизированными орфографические действия, они длительное время не усваивают орфографические навыки.

Сформированные орфографические знания не являются систематическими. Большинство студентов с дизорфографией не изучают академическую терминологию и формулировку орфограммы. Возникают трудности интериоризации орфографических действий, то есть трудности перевода вербальной информации из плана внешней речи в план внутренней.

При осуществлении орфографического действия недостаточно сформированы или не автоматизированы навыки самоконтроля.

С детьми младшего школьного возраста с дизорфографией требуется коррекционная работа логопеда, учителя начальных классов. Самое основное в работе с такой категорией детей: запоминание правил орфографии и применение их на письме.

2.2. Дизорфография: понятие, причины, симптоматика

В современной логопедической литературе дизорфография определяется как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (В.П. Быкова, И.В. Прищепова, Н.Б. Сартакова) [16; 60].

Литературные данные свидетельствуют о тесной связи дисграфических и орфографических ошибок на письме, в основе которых лежит нарушение языкового и когнитивного развития (О.В. Елецкая, Е.А. Логинова, А.А. Назарова, О.В. Решетняк) [26; 54; 62].

Е.Д. Балашкина отмечает, что в последние десятилетия прослеживается тенденция увеличения количества детей, имеющих серьезные трудности при обучении родного языка. Младшие школьники не готовы к овладению орфографически правильным письмом. Поэтому в научной литературе все чаще встречается термин «дизорфография». Данный феномен представляет собой стойкую и специфическую несформированность усвоения орфографических знаний, умений, обусловленную недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [8].

Учёными Е.М.Пашкина, С.Е. Хомякова были определены симптомы этой патологии. Они выявили, что она устойчива, так как большая доля учащихся с дизорфографией имеет речевые нарушения, обусловленные большей частью общим недоразвитием речи, или фонетическим и фонематическим недоразвитием. У детей младшего школьного возраста с дизорфографией не сформирован ряд невербальных психических функций: операциональные компоненты вербально-логического мышления, речевая и слуховая память. Она также выявляет неустойчивость внимания, сложность

как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий. При дизорфографии обнаруживается слабое развитие речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неспособность сравнивать звуковые единицы речи, различать лексическое и грамматическое значение, низкая степень сформированности освоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями, также страдает языковой анализ и синтез [57; 72].

И.В. Прищепова, Н.Ю. Шарипова отмечают, что данную патологию следует отличать от трудностей иного характера при освоении и использовании правил правописания [60; 74]. По мнению М.А. Сафиной, дизорфография является широко распространенным явлением в общеобразовательной школе. Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок у учащихся общеобразовательной школы подтверждает представления о сложной структуре психических функций и показывает патологическое влияние даже незначительных отклонений в развитии речевой системы, а также гнозиса и праксиса на формирование письменной речи. Коррекционная работа должна проводиться с учениками не только младших, но и средних, а при необходимости - и старших классов. И.В. Прищепова также выявила у школьников с дизорфографией неполноценность навыков предварительного и текущего видов самоконтроля при письме, что отрицательно сказывалось на формировании у них «орфографического чутья». По данным И.В. Прищеповой, у детей с дизорфографией наблюдаются нарушения произносительной стороны речи, нарушение лексико-грамматического строя речи, трудности в словоизменении и словообразовании. Речевые нарушения негативно влияют на развитие всех орфографических правил. Поэтому без целенаправленной коррекции дизорфографии количество ошибок у детей третьего - четвертого

года обучения в начальной школе значительно возрастает, по сравнению со студентами второго курса. Следовательно, страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быстрое обновление орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность. Следует отметить, что структура дизорфографического расстройства имеет полиморфную тенденцию, что свидетельствует о недостаточной сформированности речевых и неречевых высших психических функций у детей [60].

По мнению Н.Ю. Шариповой, неоднородность проявлений и тяжести дизорфографии привели к выделению разных подходов к ее оценке. В логопедии наиболее широкое признание получили классификации на основе нарушения грамматических категорий и степени выраженности. Согласно лингвистическому подходу, выделяют три вида дизорфографии:

1. Морфологическая – стойкие и множественные ошибки проявляются при написании орфографически сложных слов. Ученик затрудняется на письме выделить нужную орфограмму и применить к ней изученное правило. Прежде всего, это касается правильности написания безударных гласных, непроизносимых и удвоенных согласных.

2. Синтаксическая – частотные ошибки возникают при определении и обозначении связей в предложении. Обычно данная форма выражается неумением правильно расставить знаки препинания между частями и отдельными членами предложения.

3. Смешанная – имеют место систематические грамматические и пунктуационные ошибки, которые не исчезают самостоятельно [67].

Как указывают О.Н. Артеменко, Д.А. Иванова, с учетом количества ошибок и способности к решению учебных задач различают три степени дизорфографии:

Легкая степень. В письменных работах выявляется 15-20% орфографических ошибок. С большинством упражнений и заданий ученик

справляется на оценку выше среднего, с остальными – на среднем и высоком уровне.

Средняя степень. Количество ошибок на письме составляет 20-30%. Большую часть заданий учащийся выполняет на среднем уровне.

Тяжелая степень. Ученик допускает от 30% до 50% и более ошибок. Свыше половины предъявляемых заданий оцениваются низкой оценкой или оценкой ниже среднего [6].

Дизорфография – это особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Основными трудностями таких детей является обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи. Последнее обычно требует владения морфологическим анализом слов, достаточного лексического запаса, способности выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам. Такое определение этому виду нарушения письма дает С.В. Басова [10]. А.В. Китикова определяет дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, которые проявляются в неспособности овладеть орфографическим навыком, несмотря на знание соответствующих правил [37].

Е.О. Пиваева характеризует дизорфографию как специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил. Изучая нарушения письма у детей с недоразвитием речи, автор отмечает следующее: все ошибки, допущенные детьми, связанные с плохим усвоением морфологического принципа письма, обычно относят к грамматическим. И причины, и количество грамматических ошибок у детей могут быть самыми разными. У некоторых учащихся количество таких ошибок имеет определенный предел, и по мере того, как ребенок осваивает грамматические правила, оно постепенно уменьшается. Таких детей можно научить правописанию обычными школьными методами. У других учеников количество ошибок «по правилам» значительно выше. При этом количество

таких ошибок не только не уменьшается с изучением грамматических правил, а наоборот, даже увеличивается, что связано с постепенным усложнением как самих письменных текстов, так и их объема от класса к классу. Она также указывает на то, что в речевом анамнезе детей с дизорфографией имеется в дошкольном периоде функциональная дислалии, стертой дизартрии, а на момент поступления в школу наблюдается общее недоразвитие речи. Развитое чувство языка приводит к активизации морфемного канала восприятия и, в свою очередь, развитый и активизированный морфемный канал восприятия помогает проанализировать незнакомое слово, оценить его лексико-грамматическое значение, а также «предвидеть» и предупредить возможные орфографические сложности при его написании [59].

В литературе рассматривается несколько факторов, которые ведут к дизорфографии – остатки явлений органического поражения головного мозга, тяжелое состояние соматического и нервно-психического здоровья детей, недостаточная психологическая готовность первоклассника к школьному обучению, сниженная мотивация учебно-практической деятельности, эмоциональная неуравновешенность (Н.Е. Горбунова, И.В. Прищепова, Н.С. Шаповалова) [22; 60; 73].

О.И. Азова отмечает, что дизорфография также может быть следствием некомпетентности педагогов общеобразовательной организации в области специальной педагогики и психологии – учителя начальных классов не всегда владеют приемами обучения грамоте, грамматики и орфографии учащихся с проблемами в развитии. Поэтому не всегда дети с ОВЗ вовремя получают также квалифицированную помощь со стороны специальных педагогов. Она полагает, что детям с дизорфографией трудна дешифровка слогов, входящих в слово и образующих морфемы, которые в сочетании с самим словом составляют комплекс зашифрованной информации. Следует сказать, что слово дешифруется при правильном представлении о слоговой и морфемной структуре слова. Большие трудности у детей с дизорфографией

вызывают диагностические пробы, направленные на подбор однокоренных слов, проверочных слов, задания на словоизменение, морфемное членение. В связной речи у детей наблюдаются замены слов, специфические парафазии. Она говорит о том, что у детей преимущественно нарушается метаязыковая речемыслительная деятельность. В качестве механизмов таких нарушений автор называет нарушение у детей языковых операций, обеспечивающих овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками. К таким операциям относятся: операция выбора языковых единиц из парадигматической системы, операция по определению значения слова в совокупности его лексического, деривационного и грамматического значений [1].

У.В. Аншиц отмечает дизорфографию как стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [5].

Е.Д. Балашкина считает, что имеется особая категория стойких, специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил, которую правомерно именовать дизорфографией [8].

Е.А. Николаева выделяет три предпосылки, которые необходимы для успешного овладения морфологическим принципом письма.

1. Для того, чтобы усвоить грамматические правила, каждое из которых касается правописания той или иной морфемы, учащийся должен хорошо владеть морфологическим анализом слов. Школьник, не владеющий морфологическим анализом слов, не может усвоить и правописание приставок, и предлогов из-за неумения различать их в речевом потоке и отличить друг от друга. Морфологическим анализом слов дети овладевают уже в период школьного обучения.

2. Возможность практического применения большинства правил предполагает наличие у ребенка достаточно большого, осмысленного,

систематизированного словарного запаса, который необходим для подбора слов с одинаковым корнем. В противном случае ученику просто не из чего будет подбирать, если они будут подобраны неправильно.

3. Овладение правилами грамматики невозможно без предварительного овладения ребенком в дошкольном возрасте грамматическими нормами языка. Это помогает ребёнку иметь своего рода «языковое чутьё», то есть умения почти интуитивно отличать правильные формы слов от неправильных. Если эти языковые нормы не усваиваются ребенком даже в устной речи, то тем более он не сможет соблюдать их при письме из-за простой неспособности отличить «правильное» от «неправильного».

Если у ученика не сформируются рассмотренные предпосылки, то основная причина допущенных им грамматических ошибок будет заключаться не в простом незнании грамматических правил, а в принципиальной невозможности их усвоения до проведения специальной коррекционной работы [55].

По поводу этиологии и патогенеза дизорфографии исследователи не имеют единой точки зрения. Причины возникновения и развития нарушений письменной речи у детей разные, потому что группа детей с этим видом нарушения письменной речи неоднородна.

По данным исследований С.Н. Каштановой, Н.В. Константиновой, у детей с дизорфографией диагностируется недостаточный уровень сформированности речевых функций: ограниченный словарный запас и недостаточность его усвоения, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических правил. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями, нарушен языковой анализ и синтез. Ученики испытывают трудности, когда пытаются определить ударный слог и ударный гласный в

слове. У школьников с дизорфографией также не сформирован ряд неречевых психических функций. По данным О.А. Константиновой, важную роль в возникновении орфографических ошибок играют дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения сукцессивной слухоречевой памяти [42].

Данные многих исследований (М.Г. Григорьева, О.В. Елецкая, Е.А. Логинова, Е.А. Николаева, С.Е. Хомякова и др.) позволяют говорить о том, что нарушение овладения орфографией может быть обусловлено несформированностью основных компонентов грамотности, среди которых является развитая речь и, сформированные на этой основе, чувство языка и способность операций с языковыми единицами [24; 26; 55; 72].

По мнениям В.П. Быковой, А.А. Назаровой, Н.Б. Сартаковой, некоторые дети с дизорфографией имеют дисфункциональный анамнез, например, остаточные явления органического поражения головного мозга, которые являются негативным фактором в обучении чтению и письму. Одним из основных факторов дизорфографии является неполная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму. У детей с дизорфографией наблюдаются специфические нарушения, свидетельствующие об интересе определенных областей левого полушария. Такие нарушения проявляются в затруднении выявления пространственных и геометрических признаков у субъекта, в затруднении анализа зрительных образов объектов с выделением их признаков, в нарушении понимания слов и оттенков их значений. [16; 54].

В своих исследованиях О.Н. Артеменко, Д.А. Иванова говорят о том, что, несмотря на важную сохранность невербальных высших психических функций, у детей с дизорфографией достаточно грубо нарушены предпосылки, лежащие в основе овладения морфологическим способом письма и орфографией [6].

Механизм расстройства усвоения орфографии А.В. Китикова связывают со сложностями в освоении детьми морфологического принципа

письма, ведущего в русском языке. Морфологический принцип предусматривает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем не зависимо от их звучания в данном слове. Уровень развития лексико-грамматического строя речи и умение анализировать и синтезировать языковые единицы воздействуют на усвоение этого принципа письма, который базируется на сформированности словообразовательного анализа у школьников [37; 60].

Описывая механизм дизорфографии, О.В. Елецкая, Е.А. Логинова полагают, что в структуре орфографически-правильного письма ведущими являются лингвистические способности. К основным речевым способностям относятся чувство языка и мышление, необходимые для полноценного формирования орфографически-грамотного навыка письма. У школьников с дизорфографией вышеуказанные компоненты грамотности недостаточно сформированы [26].

А.В. Баженова, Е.А. Карпушкина сообщает, что у значительной части поступающих в школу детей имеет место недоразвитие речи, приводящее к трудностям усвоения школьной программы по русскому языку. Дети, пришедшие в школу с признаками отставания в речевом развитии, неизбежно встретятся с большими или даже непреодолимыми трудностями в овладении морфологическим принципом письма [7].

Симптоматика дизорфографии неоднородна и имеет полиморфный характер. В своих исследованиях Н.С. Шаповалова отмечает, что при поступлении в школу дети с дизорфографией часто затрудняются при ознакомлении с грамматическими понятиями, не могут запомнить, часто путают их между собой. Содержание правил правописания усваивается детьми с дизорфографией формально и в наиболее продолжительные сроки. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно выделение искомых слов, а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Такие дети не способны самостоятельно, своими словами пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение,

вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на изученные орфограммы. У этих детей обнаруживаются трудности освоения операций и способов проверки слов, они с трудом подбирают однокоренные слова, смешивая их со словами, содержащими корни-омонимы. Особенно сложно даются орфограммы с безударными гласными в окончаниях. Написание таких слов требует долгой проверки [73].

К специфическим проявлениям дизорфографического нарушения у школьников О.В. Елецкая, Е.А. Логинова относят недостаточность сформированности грамматических понятий и соответствующего терминологического словаря; низкий уровень усвоения правил и закономерностей функционирования языковых единиц; неполноценность операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа. К этому типу проявлений автор также относит слабую мотивацию учащихся к изучению орфографических правил, неспособность опираться на них и применять их в письменной деятельности. У школьников с дизорфографией оказывается неразвитым полноценное «чувство языка», они не овладевают языковыми закономерностями родного языка. У таких детей не формируются и не закрепляются в памяти системные аналогии и модели написания тех или иных орфограмм [26].

М.А. Сафина называет среди причин возникновения дизорфографии несформированность языкового «чутья», «орфографического чутья» либо чувства языка. Чувство языка должно развиваться еще в дошкольном возрасте. Орфографическая интуиция, как одна из составляющих чувства языка, помогает дошкольнику оперировать языковыми единицами, различать правильные и неправильные формы слов, пользоваться словообразованием и словоизменением в устной и письменной речи. Кроме того, дети с дизорфографией оказываются неспособными воспроизводить морфемный анализ и морфемный синтез, что свидетельствует о значительно низком влиянии морфемно-дервационных способностей на интуитивную орфографическую деятельность [67].

Таким образом, дизорфография – это неумение применять на письме известные правила родного языка. При этом устная речь и интеллектуальные способности школьника могут быть на довольно высоком уровне. В отдельных случаях дизорфография является частью симптоматики такого сложного речевого нарушения, как общее недоразвитие речи.

Для коррекции дизорфографии мы подберём комплекс упражнений для работы по направлениям: развитие орфографической зоркости; формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений; обработка алгоритмов решения орфографических задач; работа над словарным запасом.

2.3 Обзор коррекционных методик для сопровождения детей младшего школьного возраста с дизорфографией

Формирование орфографической грамотности учащихся – одна из основных проблем, стоящих перед школой на протяжении её исторического развития. Данной проблемой занимались такие исследователи, как А.В. Баженова, С.В. Басова, Е.А. Карпушкина, И.Н. Серёгина, Т.А. Талаповар. Однако проблема орфографической грамотности до сих пор не решена. В то же время отсутствие специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению симптоматики дизорфографии. Стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются не только в начальный период обучения детей письменной речи, но и в средних, и в старших классах. Анализ литературных данных, изучение младших школьников с дизорфографией и накопленный опыт их обучения убеждают в необходимости дальнейшего совершенствования методики диагностики и коррекции дизорфографии [7; 10; 68].

По мнению А.А. Кудиловой, коррекционная работа при развитии орфографических умений и навыков должна основываться на нескольких главных принципах:

– развитие полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;

– выработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на простом словесном материале: вставка букв, вычленение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания;

– в работе по развитию орфографических навыков должны применяться методы сознательного применения правил, альтернативные приемы освоения навыка правописания [44].

А.С. Шишкина выделены главные направления логопедической работы по развитию орфографических умений и навыков, которые формируют у детей предпосылки орфографически верного письма:

1) коррекция расстройств гностико-праксических функций (узнавание изображений предметов, ориентировка в схеме собственного тела, формирование оптико-пространственного гнозиса и праксиса, формирование буквенного гнозиса, формирование восприятия и воспроизведение ритма; формирование зрительной, речеслуховой и речемоторной памяти);

2) формирование восприятия речи: формирование имитации серий слогов с меняющимся ударением; формирование фонематического восприятия, логопедическая работа над ударением;

3) формирование языкового анализа, синтеза, представлений;

4) обогащение и формирование лексики;

5) коррекция расстройств грамматического строя речи;

6) формирование связной речи;

7) интеграция сформированных психологических предпосылок к освоению орфографии в ходе использования правил правописания [77].

Также интересны исследования и методы развития орфографических умений и навыков О.И. Азовой, где основополагающими для коррекции дизорфографии являются следующие принципы:

1) положение о тесном взаимодействии в формировании речи и мышления; принцип системности;

2) поэтапного формирования умственных действий; принцип постепенного перехода от сукцессивных к симультанным процессам;

3) формирования метаязыковой деятельности на основе практического уровня владения языком; представление о семантике как ведущем уровне речевой деятельности; развитие орфографических умений и навыков на основе развития орфографической «зоркости»;

4) принцип «квантования» орфографического правила; концентрический принцип организации материала; принцип учета симптоматики и механизмов дизорфографии [1].

Е.Г. Шатова выделяет следующую последовательность логопедической работы по формированию орфографических умений и навыков:

– совершенствование фонетико-фонематической стороны речи (звукопроизношение, звукослоговая структура слова, работа над ударением, формирование фонематического восприятия, анализа и синтеза);

– развитие лексического компонента языковой способности (расширение словарного запаса, закрепление учебной терминологии, закрепление парадигматических и синтагматических связей слов);

– дифференциация категориальных значений частей речи;

– конкретизация грамматического значения слов;

– развитие морфологических обобщений и парадигмы словоизменения;

– развитие словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования;

– дифференциация родственных слов;

– формирование морфемного и морфологического анализа;

– развитие синтаксической составляющей языковой способности;

– развитие орфографической зоркости, умений и навыков;

– формирование познавательных процессов (внимания, памяти, лингвистического мышления);

– усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенций и орфографических знаний, умений и навыков [75].

С.Е. Хомякова подчеркивает, что логопедическая работа по развитию орфографических умений и навыков осуществляется в несколько этапов.

1 этап. Осуществление орфографических действий с помощью логопеда. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Важно научить ребёнка «видеть» орфограмму в слове до её написания, учить её прогнозировать и находить «ошибкоопасные места» в словах.

2 этап. Закрепление орфографических знаний с применением разных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц.

3 этап. Выполнение орфографических действий, сопровождаемых громким комментарием в виде рассуждений и выводов.

4 этап. Перевод полученных знаний, умений и навыков в умственный план. На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, «в уме» и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы [72].

А.В. Баженовой, Е.А. Карпушкиной была определена система работы по развитию орфографических умений и навыков, состоящая из трех этапов.

1) подготовительный этап, или этап первичной профилактики. На данной ступени работа сводится к формированию неречевых предпосылок овладения орфографией.

2) второй этап: осуществляется формирование лингвистической базы орфографической компетенции и переход к сознательному рассмотрению и изучению родного языка.

3) этап закрепления предполагает обобщение полученных результатов, окончательное устранение сложившихся неправильных

стереотипов письма и дальнейшую отработку умения применять полученные знания на практике [7].

И.Н. Серёгина, Т.А. Талапова предлагают формировать орфографический навык у младших школьников посредством исследовательских заданий. Исследовательская деятельность будет являться средством формирования орфографического навыка только в том случае, если учитель:

- 1) организует её на каждом уроке русского языка;

- 2) предлагает детям задания на дом с дальнейшим представлением результатов в различной форме. Использование исследовательских заданий на уроках русского языка преследует несколько целей: повышение интереса к предмету; овладение практическими навыками работы с учебником; овладение умениями работать с различными словарями, справочниками, энциклопедиями; воспитание ответственного отношения к информации с учётом правовых и этических аспектов её распространения; формирование избирательного отношения к полученной информации и, конечно же, повышение уровня орфографической грамотности ученика [68].

Т.Н. Савинова рекомендует стихотворные упражнения в качестве средства развития орфографического навыка на уроках обучения грамоте и русского языка в начальной школе. Преимуществом применения рифмовок является нерегламентированность, т.е. возможность внесения в урок необходимых изменений в зависимости от уровня компетентности учащихся, а также предпочтений, художественного вкуса и методических воззрений самого учителя. Использование стихотворной формы на уроках обучения грамоте и русского языка эффективно, так как ритмичная рифмованная речь в соответствии особенностям данного возраста способствует лучшему восприятию и быстрому запоминанию.

При использовании рифмовок мы придерживаемся следующих правил:

- 1) при выборе рифмовки определяется в ней главный объект отработки (звук, лексика, лексико-грамматическая структура и т.д.);

- 3) ознакомление детей с рифмовкой происходит путем прочтения её несколько раз;
- 4) содержание рифмовки уточняется через применением наглядности;
- 5) содержание рифмовки обсуждается (объяснение общего смысла, демонстрация иллюстративного материала);
- 6) происходит отработка наиболее трудных слов, словосочетаний, структур;
- 7) организация индивидуального повторения слов, структур;
- 8) обеспечение хорового повторения рифмовки построчно два раза, при необходимости больше;
- 9) одновременное декламирование с детьми всей рифмовки в целом [65].

В работах И.В. Прищеповой описана методика развития орфографических умений и навыков у школьников 3-4 классов с нерезко выраженным ОНР. Логопедическая работа строится с учетом психологической структуры процесса усвоения орфографии. Сформированные в ходе логопедических занятий фонематические, морфологические и синтаксические обобщения усваиваются детьми с дизорфографией сначала на практическом уровне, в последующем - на уровне осознания. Логопедическая работа должна быть реализована в несколько этапов:

I этап — выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Важно научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

II этап — закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и

навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определять морфологический состав слов (например, при написании гласных в приставках).

III этап — выполнение орфографических действий, сопровождаемых громким комментарием в виде рассуждений и выводов.

IV этап — интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, их девербализация (выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя»). На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, «в уме» и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы.

В случае затруднений рекомендуется использовать приемы и методы коррекционной работы, применяемые на более ранних этапах, например, предлагается письмо «с дырками». Это позволяет актуализировать необходимые орфографические знания и умения при записи «трудных», малознакомых слов, способствует автоматизации умений и навыков при письме слов на определенные правила правописания.

Коррекция дизорфографии у младших школьников с ОНР (IV уровень) включает формирование у них различных звеньев речевой функциональной системы, их взаимосвязь и взаимодействие. Учитываются отношения, обуславливающие построение системы языка: синтагматические, парадигматические, иерархические. На логопедических занятиях, прежде всего, используются синтагматические отношения языковых форм, которые характеризуют уровень практического овладения речью. При усвоении же учащимися с ОНР отдельных языковых закономерностей, в процессе выработки умения сравнивать, сопоставлять и противопоставлять фонематические и морфологические части слов, выделять в них сходное и различное формируются парадигматические отношения. Данные

грамматические явления в большей степени соответствуют уровню анализа языка и позволяют детям с речевой патологией изучать язык на более высоком уровне, с абстрактными грамматическими понятиями. Коррекционно-развивающая работа вырабатывает у младших школьников с дизорфографией умение правильно ставить грамматические вопросы и овладевать такими грамматическими категориями, как склонение, спряжение, род, число, падеж. Сформированные при этом орфографические навыки позволяют ребенку успешно применять их в самостоятельной письменной речи, а также использовать в монологической устной речи.

Таким образом, все исследователи, занимающиеся проблемой развития орфографических умений и навыков, говорят о том, что на первоначальных этапах коррекционной работы создаются более простые предпосылки овладения орфографией школьником. Огромное внимание уделяется формированию зрительной, речеслуховой, речемоторной памяти, внимания, таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление. Далее осуществляется логопедическая работа по коррекции грамматического строя речи, формированию словаря, связной речи, развитию мелкой моторики, каллиграфии, навыков чтения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Дизорфография является достаточно распространенным нарушением письменной речи. Дизорфография – специфическое расстройство усвоения орфографических навыков, опосредованное нарушением речевого онтогенеза и невербальных психических процессов. Выделяют следующие группы этиологических факторов, приводящих к дизорфографии: нарушения устной и письменной речи; отягощенный соматический статус; школьная незрелость. Как правило, дизорфография проявляется устойчивыми, частотными орфографическими ошибками на письме, возникающими и повторяющимися, несмотря на знание учащимся орфографического правила.

Дизорфографические ошибки появляются к концу второго – началу третьего класса, когда школьники осваивают морфологический и традиционный принципы правописания, начинают изучать и применять на письме грамматические правила. Трудности усвоения орфографических знаний и их практического использования обнаруживаются у 80% второклассников, 90% третьеклассников и четвероклассников с ОНР IV уровня, обучающихся в массовых школах. У них дизорфография является ведущей причиной неуспеваемости по родному языку, негативно влияет на личностное развитие, приводит к школьной дезадаптации, а потому нуждается в грамотной и профессиональной коррекции.

На сегодняшний день проблема коррекции дизорфографии является недостаточно разработанной. Но уже существует ряд коррекционных методик, программ, которые позволяют сформировать умения и навыки, обеспечивающие коррекцию дизорфографии. Так, на первоначальных этапах коррекционной работы создаются более простые предпосылки овладения орфографией школьником. Большое внимание уделяется развитию зрительной, речеслуховой, речедвигательной памяти, внимания, таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление.

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1 Изучение орфографических навыков у детей младшего школьного возраста

В нашей работе мы говорим о коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях. Для того, чтобы изучить орфографические навыки детей младшего школьного возраста, мы провели экспериментальную работу, которая включала 3 этапа:

1. Констатирующий эксперимент (сентябрь 2019г. – ноябрь 2019г.)
2. Формирующий эксперимент (ноябрь 2019г. – ноябрь 2020г.)
3. Контрольный эксперимент (ноябрь 2020г. – январь 2021г.)

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 106 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (4 класс), у всех ОНР 3- 4 уровня с дизорфографией.

Целью исследования было выявить состояние орфографических навыков у детей младшего школьного возраста.

В исследовании выделялись следующие задачи:

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

- разработка методики исследования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста;
- исследование состояния орфографических навыков у детей младшего школьного возраста по разработанной методике;
- анализ результатов исследования и определение индивидуально-типологических особенностей орфографических навыков у детей младшего школьного возраста;

– определение путей психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Констатирующий эксперимент осуществлялся в три этапа.

На первом этапе осуществлялся отбор детей в экспериментальную группу. Мы изучали анамнестические данные, истории развития детей, психолого-педагогические характеристики. Делали анализ результатов логопедического обследования детей. Осуществлялись консультации с врачом, родителями и учителями школы с целью конкретизации клинических, психолого-педагогических отличительных черт детей, а также с целью конкретизации логопедического заключения детей, составивших экспериментальную группу.

Прежде чем приступить к изучению усвоения орфографии младшими школьниками, мы познакомились с анамнестическими данными детей, с результатами неврологического и отоларингологического исследований, в ходе краткой беседы мы установили с детьми контакт и получили первоначальные сведения о специфике их общего и речевого развития.

При анализе анамнестических данных школьников особое значение придавалось уточнению сведений о течении беременности, родов, периода новорожденности. Особенности течения беременности или родов отмечалось в 80 % случаев. При этом сочетанное влияние патологических факторов во время беременности и родов – «цепочка» пери- и постнатальных вредностей прослеживалось в 20 % случаев. Нарушения течения беременности, обусловившие хроническую внутриутробную гипоксию плода, отмечались в 70% случаев. Часто беременность сопровождалась токсикозом (30 %) в виде рвоты (40 %) или нефропатии (20 %). У 30 % матерей беременность протекала с угрозой прерывания, из них на протяжении всей беременности в 10 % случаев. Влияние токсических факторов в период беременности прослеживалось в 30 % случаев. В 10 % случаев беременные женщины имели контакты с токсическими химическими веществами на производстве.

Важное место среди причин патологии беременности занимали токсикозы (60 %), воздействие токсических факторов (20 %), хронические соматические заболевания (10 %), угроза прерывания беременности (10 %). Патология родов встречалась с частотой 70 %. Среди наиболее частых причин патологии родов оказались следующие. Преждевременно, на сроках 34-37 недель беременности, родились 20 % детей, от перенесенной беременности и запоздалых родов, на сроках 41-43 недели, - 10 %. Слабость родовой деятельности отмечалась у 20 % женщин. Быстрые роды наблюдались у 30 %, акушерские пособия применялись в 20 % случаев, было проведено кесарево сечение у 10 % рожениц. Асфиксия при рождении наблюдалась в 20 % случаев, 10 % новорожденных пострадали от родовой травмы. У новорожденных наблюдалась гемолитическая болезнь, анемия, сепсис. Среди доношенных новорожденных у 10 % наблюдались признаки внутриутробной гипотрофии. Перенесенными родились 20 % детей. На первом году жизни 80 % детей наблюдались неврологом с диагнозом «перинатальная энцефалопатия», которая чаще всего проявлялась в виде умеренной задержки психомоторного развития (10 %) или синдрома повышенной нервно-рефлекторной возбудимости (10 %). В предпринятом исследовании оценка роли ранних органических повреждений ЦНС в развитии дизорфографии носила ретроспективный характер.

Все школьники, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, согласно медицинской документации, имели сохраненный слух, нормальное или скомпенсированное с помощью очков зрение и, по состоянию здоровья и психического развития, могли обучаться по программе общеобразовательной школы.

Опрос учителей и анализ документации с целью анализа успеваемости показал, что существует группа школьников (30 %), демонстрирующих неовладение программы общеобразовательной школы по дисциплине «русский язык». В целом успеваемость этих учащихся нестабильна, характеризуется неравномерностью и колебаниями как по отдельным

предметам, так и в различные временные отрезки. Стабильно низкие показатели по всем школьным предметам продемонстрировали 10 % испытуемых. К числу успевающих по всем школьным предметам, систематически получающим высокие оценки отнесены 60 % учащихся.

На втором этапе было реализовано экспериментальное исследование орфографических навыков у детей младшего школьного возраста по разработанной методике. Логопедическое обследование каждого ребенка осуществлялось в индивидуальной форме в ходе специально организованных логопедических занятий, длительность не более 30 мин.

На третьем этапе констатирующего этапа исследования был реализован качественный и количественный анализ экспериментальных данных, после чего результаты обследования были обобщены и на их базе были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Для исследования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста нами была использована методика И.В. Прищеповой [60], которая предусматривала реализацию следующих заданий:

- исследование знаний о частях речи;
- исследование запоминания формулировок орфограмм;
- исследование усвоения способов проверки орфограмм;
- анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте;
- исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие;
- исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте.

Критерии оценки:

5 баллов (высокий уровень) – безошибочное и быстрое выполнение задания;

3-4 балла (средний уровень) – медленный темп работы, длительное рассматривание букв, многочисленные ошибки в их показе и назывании, которые исправляются лишь после указаний логопеда;

1-2 балл (низкий уровень) – стойкие затруднения, помощь логопеда неэффективна, наличие большого количества ошибок.

Диагностическая проба № 1. Исследование знаний о частях речи.

Речевой материал - карточки со словами: квартира, глубокий, синий, пробежал, он; памятка для выполнения морфологического разбора различных частей речи (для вторых и третьих классов).

Данное исследование проводится с помощью общепринятых в методике преподавания русского языка приемов и методов, применяемых на втором и третьем годах обучения в школе.

Диагностическая проба № 2. Исследование запоминания формулировок орфограмм.

В вышеописанных заданиях логопед выясняет знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученик передает содержание правил своими словами, умеет ли выделить их отличительные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием; определение «опасных» звуков, их сочетаний, морфем) и на их основе прогнозировать в них орфограммы.

Диагностическая проба №3. Исследование усвоения способов проверки орфограмм.

Речевой материал - слова с пропущенными буквами на пройденные правила правописания: поля, моря, паруса, каток, грустный, ненастный, разбежались,

Процедура и инструкция. Ученику предъявляется карточка с напечатанными на ней словами с пропущенными буквами. Учащийся должен внимательно прочитать слова, вставить пропущенные буквы, написать проверочные слова, ответить на дополнительные вопросы (например: «Каким еще способом можно проверить написание этого слова?»).

Диагностическая проба № 4. Анализ дисграфических и дигорфографических ошибок в диктанте.

Речевой материал - текст диктанта «Речка Яблонька».

Диагностическая проба № 5. Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие

Речевой материал - слова: широкий, мяч, дочь, ненастный, мясорубка, столб, наконечник, касса.

Процедура и инструкция: прослушай слова и запиши их, объясни разницу в написании и произношении, укажи соответствующую орфограмму.

Диагностическая проба № 6. Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте.

Речевой материал - слова: широкий, чаша, щука, срочный, сорока, здравствуй, солнце, радостный (второй класс); животное, чудовище, ненастный, грустный, лестница, одиннадцать (третий класс); предложения: Чудесным утром мама с дочкой решили пойти в лес за грибами (второй класс). Глубокой осенью опавшие листья ковром выстилают землю (третий класс).

Процедура и инструкция: внимательно прослушай и запиши слова, выдели в них сочетания жи, ши, га, ща, гу, щу, гн, гк, стн, стл и др. Чтобы подвести итоги, нужно подсчитать количество баллов каждого ребёнка.

Таким образом, мы изучили анамнестические данные детей, изучили задания для обследования письменной речи, проведённое обследование по данному плану даст нам информацию о детях, которая поможет в создании комплекса упражнений для коррекции дигорфографии младших школьников.

3.2. Состояние орфографических навыков

Для того, чтобы узнать состояние орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, было проведено обследование их письменной

речи, которое включала себя 6 заданий по методике И.В. Прищеповой. Опишем в данном параграфе результаты обследования по каждому заданию.

Первое задание – «Исследование знаний о частях речи». Данное исследование проводилось с помощью общепринятых в методике преподавания русского языка приемов и методов, применяемых на втором и третьем годах обучения в школе. Результаты обследования можно посмотреть в таблице 1 и наглядно на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты обследования по теме «Исследование знаний о частях речи»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	1	низкий
2	Андрей Г.	1	низкий
3	Анастасия К.	1	низкий
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Дмитрий С.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	1	низкий
8	Николай В.	1	низкий
9	Сергей Г.	2	низкий
10	Степан П.	1	низкий

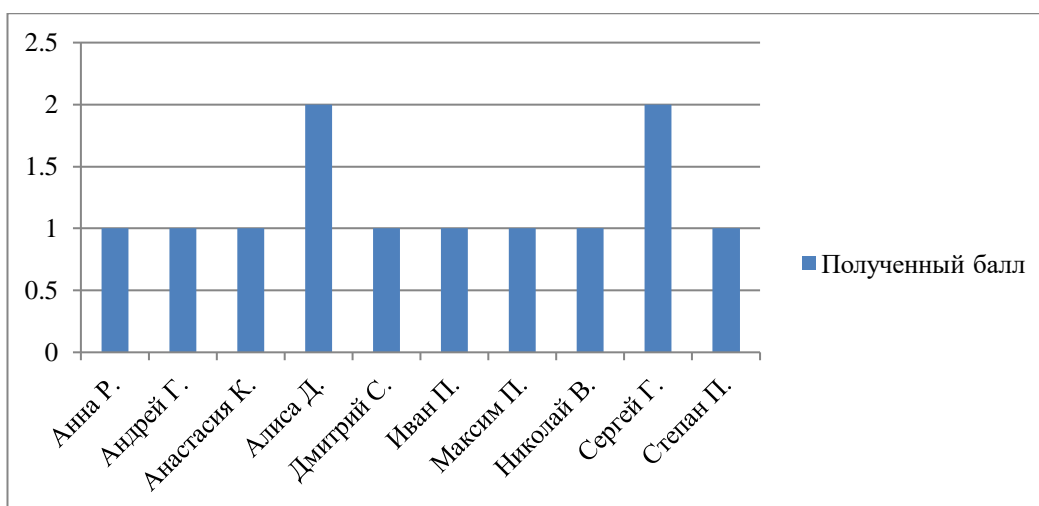


Рисунок 1 – Результаты обследования по теме «Исследование знаний о частях речи»

При анализе результатов данного задания нами было выявлено, что у 1 учащегося - Дмитрий С. наблюдалось наличие обобщенного представления о частях речи, он самостоятельно находил и исправлял отдельные ошибки. При выполнении задания у 6 школьников - Сергей Г., Иван П., Степан П., Максим П., Анастасия К., Андрей Г. были отмечены грубые ошибки в половине выполненных заданий: они путали названия части речи, вопросы каждой части речи, часть из которых исправлялась с помощью учителя, который актуализировал знания, имеющиеся у школьников. Серьезные трудности обнаруживались у 3 учеников - Анна Р., Иван П., Степан П., при котором у них стойкие ошибки в определении частей речи, основных грамматических категорий, им требовалась стимулирующая помощь педагога.

Второе задание – «Исследование запоминания формулировок орфограмм». В данном задании логопед выяснял знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученики передавали содержание правил своими словами, умели ли выделить их отличительные признаки. Результаты обследования по второму заданию «Исследование запоминания формулировок орфограмм» можно увидеть в таблице 2 и наглядно на рисунке 2.

Таблица 2 – Результаты обследования по теме «Исследование запоминания формулировок орфограмм»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	1	низкий
2	Андрей Г.	2	низкий
3	Анастасия К.	2	низкий
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Дмитрий С.	1	низкий
6	Иван П.	2	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	2	низкий
9	Сергей Г.	2	низкий
10	Степан П.	1	низкий

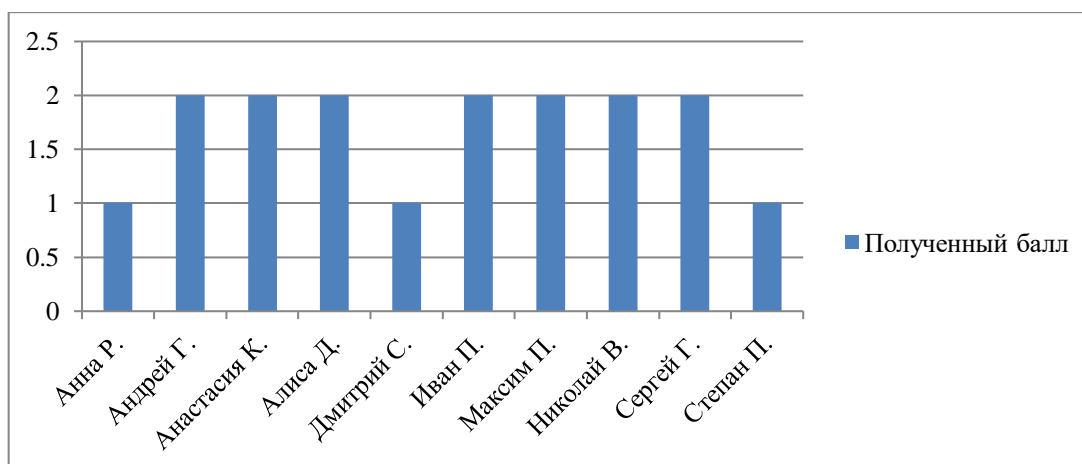


Рисунок 2 – Результаты обследования по теме «Исследование запоминания формулировок орфограмм»

В результате проведенного задания было выявлено, что 1 школьник - Иван П. допустил отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах. Он с удовольствием выполнял задание, был усидчив, внимателен. Кроме того, при обследовании вел себя спокойно, внимательно выслушал задание. У 6 учащихся- Максим П., Степан П., Андрей Г., Иван П., Алиса Д., Анна Р. наблюдалась

неуверенность в ответах, систематические ошибки, которые самостоятельно не исправлялись, выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм. Особые затруднения возникли у 3 ребят - Степан П., Дмитрий С., Анна Р., у них диагностированы стойкие ошибки в передаче формулировок орфограмм, а также в нахождении «опасных» мест в словах. Кроме того, им требовалась интенсивная помощь логопеда в исправлении отдельных ошибок.

Третье задание – «Исследование усвоения способов проверки орфограмм». В данном задании ученикам предъявлялась карточка с напечатанными на ней словами с пропущенными буквами. С результатами обследования по данному заданию можно ознакомиться в таблице 3 и наглядно на рисунке 3.

Таблица 3 – Результаты обследования по теме «Исследование усвоения способов проверки орфограмм»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	1	низкий
2	Андрей Г.	2	низкий
3	Анастасия К.	2	низкий
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Дмитрий С.	1	низкий
6	Иван П.	2	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	2	низкий
9	Сергей Г.	2	низкий
10	Степан П.	1	низкий

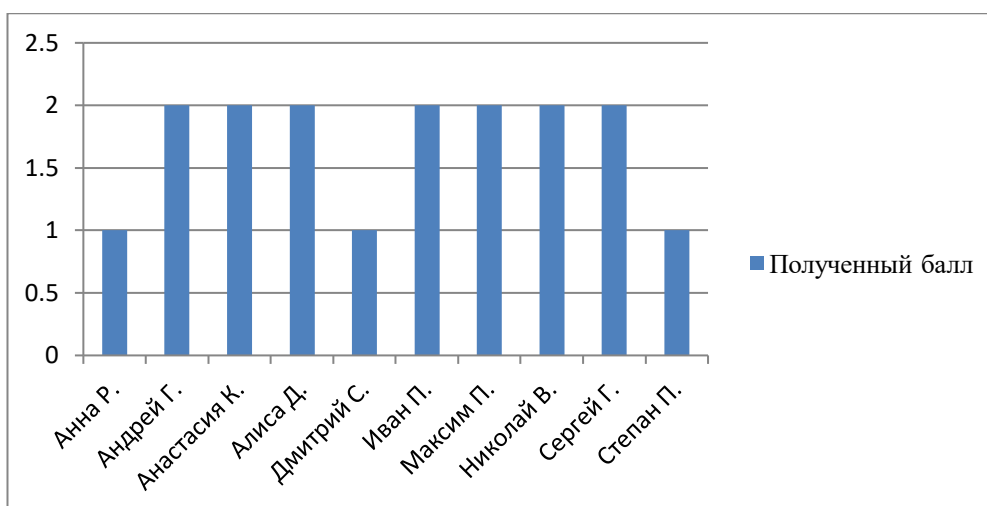


Рисунок 3 – Результаты обследования по теме «Исследование усвоения способов проверки орфограмм»

При обследовании по данной теме у 1 ребёнка - Анастасия К. был зафиксирован замедленный темп работы, правильно и самостоятельно справиться с заданием позволяло уточнение инструкции. Вместе с тем, 6 школьников – Максим П., Степан П., Андрей Г., Иван П., Алиса Д., Анна Р. с трудом и напряжением выполняли это задание, им требовалась активная помощь педагога, они подобрали проверочные слова лишь к половине предложенных. Значительно труднее давалось задание 3 ученикам – Алиса Д., Иван П., Николай В., у них отмечались стойкие ошибки в написании данных слов и в подборе к ним проверочных.

Четвертое задание – «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте». При выполнении задания детям предлагался текст диктанта «Речка Яблонька». С результатами обследования по данному заданию можно ознакомиться в таблице 4 и наглядно на рисунке 4.

Таблица 4 – Результаты обследования по теме «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	1	низкий
2	Андрей Г.	1	низкий
3	Анастасия К.	2	низкий
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Дмитрий С.	1	низкий
6	Иван П.	2	низкий
7	Максим П.	2	низкий
8	Николай В.	1	низкий
9	Сергей Г.	1	низкий
10	Степан П.	1	низкий

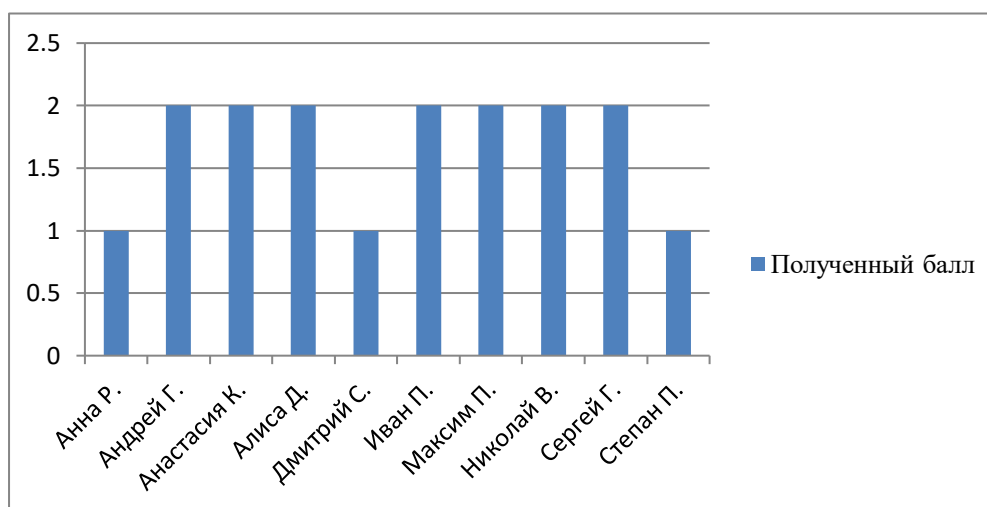


Рисунок 4 – Результаты обследования по теме «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте»

В результате обследования по теме «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте» лишь у 1 учащегося - Андрей Г. обнаруживалось сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическими, которые он исправлял при самопроверке. У 7 учащихся - Степан П., Иван Г., Алиса Д., Николай В., Сергей Г., Максим П.,

Анна Р. наблюдалось появление большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических, им необходима была интенсивная помощь педагога. У 2 школьников - Андрей Г., Анна Р. отмечались стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания, сопровождающиеся многочисленными дисграфическими ошибками. Они нуждались в постоянной помощи логопеда.

Пятое задание – «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливая между ними сходство и различие». Детям предлагалось прослушать слова и записать их, объяснить разницу в написании и произношении, указать соответствующую орфограмму. С результатами обследования по данному заданию можно ознакомиться в таблице 5 и наглядно на рисунке 5.

Таблица 5 – Результаты обследования по теме «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливая между ними сходство и различие»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	1	низкий
2	Андрей Г.	2	низкий
3	Анастасия К.	1	низкий
4	Алиса Д.	2	низкий
5	Дмитрий С.	1	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	1	низкий
8	Николай В.	1	низкий
9	Сергей Г.	2	низкий
10	Степан П.	1	низкий

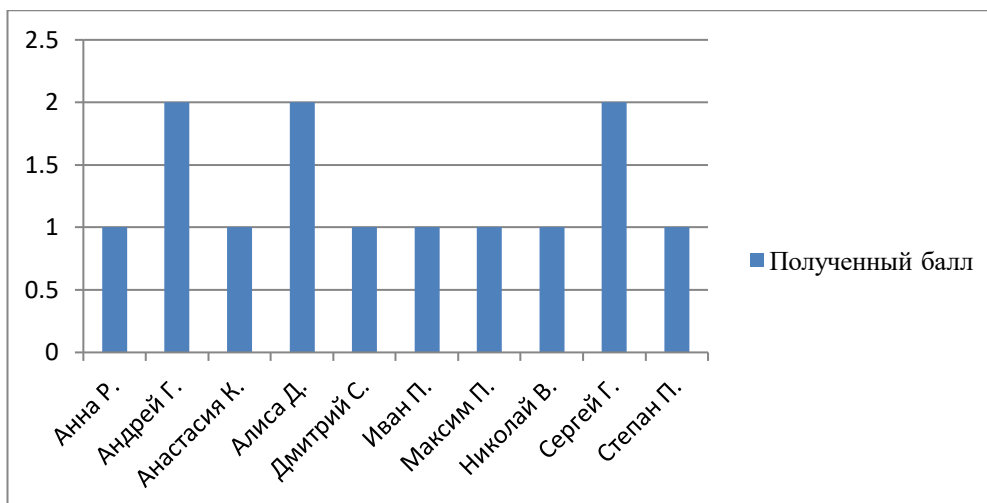


Рисунок 5 – Результаты обследования по теме «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие»

При выполнении данного задания у 1 ребёнка - Степан П. были выявлены отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах. У 7 школьников-Максим П., Степан П., Андрей Г., Иван П., Алиса Д., Николай В., Анна Р. наблюдалась неуверенность в ответах, систематические ошибки, которые самостоятельно не исправлялись, выделялись лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм.

Шестое задание – «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте». Детям предлагалось внимательно прослушать и записать слова, выделить в них сочетания. С результатами обследования по данному заданию можно ознакомиться в таблице 6 и наглядно на рисунке 6.

Таблица 6 – Результаты обследования теме «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы	Уровень развития
1	Анна Р.	2	низкий
2	Андрей Г.	2	низкий
3	Анастасия К.	2	низкий
4	Алиса Д.	1	низкий
5	Дмитрий С.	2	низкий
6	Иван П.	1	низкий
7	Максим П.	1	низкий
8	Николай В.	1	низкий
9	Сергей Г.	2	низкий
10	Степан П.	2	низкий

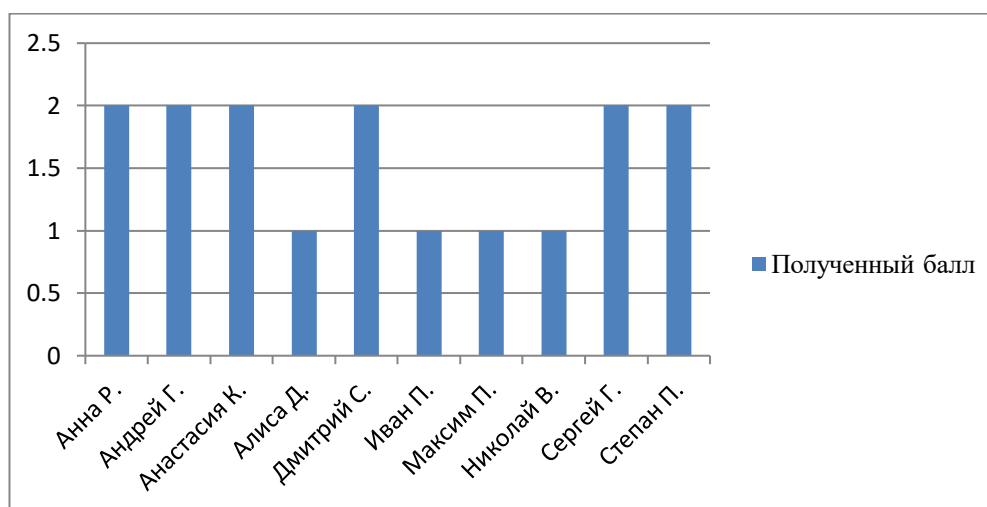


Рисунок 6 – Результаты обследования теме «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте»

Полученные результаты обследования показали, что 2 детей были позитивно настроены на выполнение задания, у них обнаруживалось неправильное указание 2-3 «опасных» мест (слов), которые они самостоятельно исправлялись. У половины школьников возникали

систематические ошибки нахождения определенной сочетаемости в половине предложенных слов. Значительные трудности представляло задание у 3 учеников - Иван П., Алиса Д., Николай В., при котором у них обнаруживались стойкие ошибки в определении заданных сочетаний букв, им требовалась интенсивная помощь логопеда в разъяснении инструкции.

Проанализировав количественные и качественные показатели выполнения детьми заданий, направленных на исследование орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, мы представили сводную таблицу средних баллов, полученных при обследовании каждым ребёнком.

Таблица 7 – Результаты исследования состояния орфографических навыков у детей младшего школьного возраста

№ п/п	Имя ребёнка	Средний балл	Уровень развития
1	Анна Р.	1,2	низкий
2	Андрей Г.	1,7	низкий
3	Анастасия К.	1,7	низкий
4	Алиса Д.	1,8	низкий
5	Дмитрий С.	1,1	низкий
6	Иван П.	1,5	низкий
7	Максим П.	1,5	низкий
8	Николай В.	1,5	низкий
9	Сергей Г.	1,8	низкий
10	Степан П.	1,1	низкий

Более наглядно результаты исследования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста представлены на рисунке 7

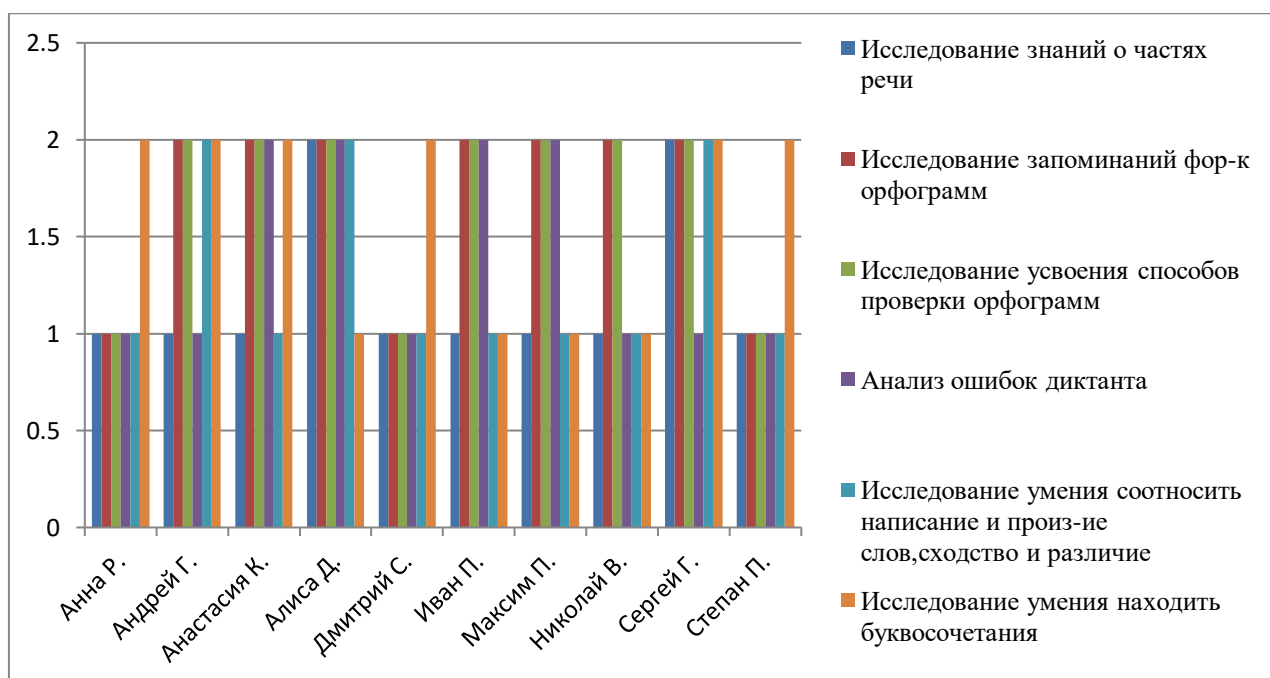


Рисунок 7– Уровень сформированности орфографических навыков у детей младшего школьного возраста

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, низкий уровень обнаружен у всех детей эксперимента. Наибольшее количество баллов – 1,8 набрали 2 ребёнка: Алиса Д. и Сергей К. Наименьшее количество баллов – 1,1 набрали 2 учащихся: Дмитрий С., Степан П. Наибольшие баллы получили на обследовании запоминаний формулировок орфограмм и умения находить буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у младших школьников обнаружена недостаточная сформированность орфографических навыков, при котором у них наблюдались трудности при назывании основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике; стойкие ошибки в определении частей речи; неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах; сложности в написании слов и в подборе к ним проверочных; систематические ошибки в соотношении написания и произношения слов, установлении между ними сходств и различий; использование

проговаривания написания отдельных слов; трудности в определении заданных сочетаний букв. В целом, результаты исследования демонстрируют, что младшие школьники нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

3.3. Содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях

Полученные в ходе анализа литературных источников и проведенного констатирующего эксперимента данные, указывают на то, что дети с дизорфографией нуждаются в коррекционной работе, а именно в подборе комплекса упражнения для уоррекции письменной речи. В результате правильно подобранных упражнений дети могут достигнуть значительных успехов в развитии письменной речи.

Цель формирующего этапа эксперимента – разработать и апробировать систему психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

1. Отобрать детей для проведения психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

2. Определить этапы, направления и содержание психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

3. Провести психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Составляя систему психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях, мы опирались на труды У.В. Аншиц, М.В. Игнатенко, Т.Н. Савиновой, С.Е. Хомяковой, А.С. Шишкиной [5; 29; 65; 72; 77].

Для достижения положительных результатов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях, мы опирались на следующие принципы: принцип учета этиологии и патогенеза дисграфии; принцип комплексного подхода;

- принцип системности в работе;
- принцип опоры на сохранное звено (и «обходного пути»);
- онтогенетический принцип; принципы учета этапа овладения грамотой и степени выраженности дизорфографии;
- принцип учета ведущей деятельности ребенка;
- принцип индивидуального подхода;
- принцип дифференцированного подхода; принцип поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину);
- общие дидактические принципы.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях проводилось в четыре этапа:

I этап – выполнение орфографических действий с помощью логопеда, их материализация. Широко используется наглядный материал, карточки с гласными и согласными буквами, их условными обозначениями. Важно научить ребенка «видеть» орфограмму в слове до ее написания, учить ее прогнозировать и находить «ошибкоопасные» места в словах.

II этап – закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и

навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определять морфологический состав слов (например, при написании гласных в приставках).

III этап – выполнение орфографических действий, сопровождаемых громким комментарием в виде рассуждений и выводов.

IV этап – интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, их девербализация (выполнение определенных операций в плане внутренней речи, рассуждений «про себя»). На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, «в уме» и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы.

Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях включает следующие направления:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений;
- развитие словарного запаса и грамматического строя речи;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач;
- формирование навыков контроля написания.

Система психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях предусматривает несколько взаимосвязанных направлений работы. В работе представлено теоретическое описание упражнений, сами упражнения даны в приложении.

Направление № 1: развитие орфографической зоркости.

В процессе данного направления формировалось практическое представление о неоднозначности звукобуквенных отношений в русском

письме и о мотивированности написания значением слова. Анализируя вместе со школьниками подобные слова, а также написание заглавной буквы в начале предложения, в именах собственных и другие случаи письма по правилу, логопед создавал основу для дальнейшего формирования орфографической зоркости – умения находить ошибкоопасное место. Это первый ориентировочный этап орфографического письма. Комплекс упражнений по данному направлению можно увидеть в приложении. Рассмотрим подробнее опознавательные признаки орфограмм:

1) несовпадение написания и произношения (буквы и звука). Этот признак формировался, когда дети видели буквенное изображение слова, а затем слышали его (от буквы к звуку). Логопед привлекал внимание детей к несовпадению написания и звучания. Выявление и запоминание таких несовпадений происходило уже на самых ранних этапах обучения в процессе чтения, звуко-буквенного анализа и синтеза, фонетического разбора.

2) наличие в слове определенных звуков и звукосочетаний (букв и буквосочетаний), которые давали наибольшее количество несовпадений и создают опасность ошибок. Данный признак предполагал другой путь анализа – от звучания к написанию. Учащихся учили замечать в словах «опасные» звуки-буквы: гласные а/о, е/и, парные звонкие-глухие согласные, сочетания согласных стн/сн, здн/зн, сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, звукосочетания [ja], [jo], [ju], [jэ] и буквы, которые могут их обозначать.

3) особенности морфемного состава слова. Наличие определенных корней, приставок, суффиксов, окончаний, соединительных гласных, постфиксов (сь, ся), сочетания морфем – две приставки, два суффикса и т.д. Упражнения по морфемному членению слова позволяли учащимся целенаправленно искать орфограмму, так как они заранее знали, какие именно трудности встречались в приставке, корне и др.

Упражнения на развитие орфографической зоркости имели свои особенности в зависимости от этапа обучения. Если сначала эти упражнения направлены на формирование у учащихся общего представления о

неоднозначности звукобуквенных отношений в русском письме, то затем школьников учили «слышать» конкретные звукосочетания в определенном месте слова и реагировать на них. Когда дети уже знакомы с определенным набором опознавательных признаков орфограмм и изучили некоторое количество правил, использовались обобщающие упражнения на предупреждение ошибок разного типа.

Направление № 2: формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений.

В работе по формированию теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений у детей формировались основные понятия, теоретические знания в области морфологии и морфемики, которые необходимы для решения орфографической задачи: понятие о значимых частях слова (корень, приставка, суффикс, окончание) и о частях речи (существительное, прилагательное, глагол). Даются сведения о грамматических категориях различных частей речи: роде, числе, падеже, склонении, времени и др.

В процессе практического знакомства с понятиями «ударение», «ударный слог», «ударный гласный» вводилось формальное правило об ударении. Детей упражняли в постановке правильного ударения. На начальных этапах для упражнений отбирались двусложные слова и их формы. Школьники наблюдали перемещение ударения с одного слога на другой при изменении формы слова: трава – травы – по траве. Такие упражнения, накапливающие словоформы, полезны и на начальных этапах изучения правописания безударных гласных корня. Затем речевой материал усложняли до трех- и четырехсложных слов. Для выявления смыслоразличительной роли ударения включались слова типа кружки – кружки отличающиеся только ударением. Школьники учились определять ударение в слове, осознать его смыслоразличительную роль ударения, усвоить некоторые орфоэпические нормы.

После того как дети научились ставить ударение, переходили к наблюдению за звучанием ударного и безударного гласного и за соответствием звука букве. Например, в слове «гора» под ударением звук соответствовал написанной букве, без ударения – нет [гара]. Путь от написанного слова к произношению (от буквы к звуку) сохранялся. В итоге ученики усваивали, что: в каждом слове есть один ударный гласный звук; в ударной позиции пишется буква, соответствующая звуку; в безударной позиции звук может не соответствовать букве: [а] – а, о; [и] – и, е, я.

Следовательно, детей подводили к усвоению правописания безударных гласных в корне слова. Однако, усвоение этого правила в его окончательном виде невозможно без овладения еще одной важной темой – состав слова, в процессе которой вводились понятия «родственные слова», «корень слова». Правило звучало следующим образом: слова, которые имеют общую (одинаковую) часть и общее значение называются родственными. Общая часть родственных слов называется корнем. Поэтому родственные слова иначе называются однокоренными. Логопед подчеркивал, что родственные слова только те, которые имеют одинаковую звукобуквенную часть и смысловое единство. Одного из признаков недостаточно. Дети с лексическими и регуляторными трудностями часто игнорировали смысловой компонент, подбирая родственные слова типа: удивляться – девочка, щекотушка – щи. Ориентация на звучание слова является для детей более очевидной, простой. Поэтому необходимы упражнения по выявлению общего смысла родственных слов.

На начальных этапах работы для выработки понимания смыслового сходства родственных слов подбирали слова с доступным детям и действительно похожим значением. Сначала для упражнений использовали слова без чередований в корне (типа снег – снежок), поскольку детям позиционные изменения осложняли понимание темы. Важно, чтобы школьники поняли, что для родственных слов обязательным является и звуковое, и смысловое сходство.

В этом смысле полезны упражнения со словами сходными по звучанию, но далекими по смыслу (объяснить, почему слова «рис – рисунок», «гора – горе», «шипит и шипы» не родственные). Для работы над смысловой стороной родственных слов, для развития языкового чутья и словарного запаса учащихся предлагались интересные лексические упражнения, которые побуждали детей вдумываться в значение слов (С каким деревом «дружит» гриб подберезовик? Как поет кукушка? Почему растение назвали шиповником?). Поскольку у школьников словарный запас беден, в логопедической работе особое место занимало накопление «гнезд родственных слов». Сначала дети образовали родственные слова, опираясь на вопросы логопеда, затем самостоятельно, предлагали вести словарь родственных слов. Слова заносились в табличку по единой схеме: исходное слово, слово с оттеночным значением, слово-предмет, слово-действие, слово-признак.

Детей приучали обращаться к этому словарю в случае затруднений при выполнении упражнений или при подборе проверочного слова.

В процессе ознакомления с темой «Состав слова» уточнялось понятие корень – «общая часть однокоренных слов, в которой передается их основное значение». Дети усваивали, что корень – основная часть слова, и автоматизировали алгоритм выделения корня.

В ходе дальнейшего изучения темы «Состав слова» вводится понятие об окончании: «Окончание – изменяемая часть слова. Служит для связи слов в предложении».

Детям показывали словоизменительную роль окончания – оно только меняет форму слова, а значение слова остается прежним. Наблюдали над изменением слов в связной речи: какие слова в предложении связаны по смыслу и как эта связь выражается грамматически. Целесообразно предлагали школьникам тексты, в которых необходимо самостоятельно изменять форму слова так, чтобы предложения стали понятны. Уделяли внимание дифференциации словоизменения и подбора родственных слов.

Для этого школьников приучали различать задания типа: подбери родственные слова – измени слово, наблюдая изменение значения в первом случае и изменение только формы слова (окончания) во втором.

При введении понятия об окончании для упражнений подбирались слова с ударными окончаниями. Внимание детей при этом сосредоточено только на выделении окончания. В дальнейшем такие слова использовались как «помощники» при написании по аналогии безударных окончаний слов той же формы. Накопление таких аналогий готовило детей к овладению в дальнейшем сложной системой правил написания безударных окончаний различных частей речи.

Важными задачами при изучении этих тем являлось развитие навыков словообразования, расширение словаря, уточнение значений слов, формирование представлений о значении частей слова – приставки и суффикса.

«Приставка – часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов». Сначала показывали детям словообразовательную роль приставки. Использовались упражнения по присоединению различных приставок к одному глагольному корню, которые помогают понять, какая морфема образует новые слова и какое новое значение приобретает слово.

Кроме того, с младшими школьниками проводилась работа по дифференциации предлогов и приставок. Детей учили практическим приемам определения предлогов: между предлогом и словом можно вставить другое слово или вопрос. Предлоги никогда не стоят перед словами действиями (глаголами).

Целенаправленное систематическое изучение некорневых орфограмм (в основном безударных окончаний) требовало от школьников знаний не только в области фонетики и морфемики, но и морфологии. Практическое знакомство с частями речи и их признаками направлено на систематизацию материала по морфологии и овладение грамматическими признаками разных частей речи. Дети знакомились с такими грамматическими категориями как

род, число, падеж, существительных и прилагательных; число, время, форма глаголов. Школьники усваивали смысловую и формальную сторону части речи, то есть учились вычленять значение (предмет, признак, действие) и задавать вопрос.

Что касается существительных, то ученики плохо различали одушевленные и неодушевленные предметы и, как следствие, – неправильно выбирают вопрос кто? или что? Часто дети считают, что вопрос кто? следует задавать к словам, обозначающим живой предмет, а что? – к словам, обозначающим неживой предмет. Это приводит к тому, что к слову, например, «береза» задается вопрос кто? Логопед давал детям ориентиры для выбора правильного вопроса: на вопрос кто? отвечают слова, обозначающие животных и людей.

Вторая трудность, с которой сталкивались школьники при изучении темы, связана с недостаточным пониманием слов с абстрактным значением. Детям сложно было отвлечься от предметного смысла слова. Они были склонны воспринимать как существительные слова только с конкретным предметным значением. В качестве методических приемов преодоления этих трудностей предлагали одновременно с постановкой вопросов использовать подстановку местоимений. Так, если слово можно заменить словами он, она, оно, они, то это существительное: бодрость – она. Такая подстановка местоимений готовила детей и к овладению категорией рода. Поэтому практическую дифференциацию родов проводилась на логопедических занятиях обязательно.

Еще одна проблема, которая возникала при определении слова как существительного, связана с изменением формы слова в предложении. Например, в предложении: Папа передал в письме привет – слово письмо не опознается ребенком как существительное, поскольку отвечает на вопрос в чем? а не что? Для преодоления этой проблемы проводилась работа по наблюдению изменения окончания существительного в предложении и словосочетании, тренировка навыков словоизменения, формирование

представления о неизменности значения слова при изменении формы, практическое овладение категорией начальной формы слова.

Следует обратить внимание детей, что некоторые существительные имеют нулевое окончание. Такая особенность встречается преимущественно у существительных мужского рода. Другие существительные имеют окончания. Причем сначала наблюдают слова с ударными окончаниями, затем – с безударными.

При изучении глагола как части речи речевой материал подбирался таким образом, что на начальных этапах рассматривались только слова с четко выраженным значением движения. Например: едет, танцует, ходить, прыгнуть, крутила и т.д. После того как дети научились задавать вопрос к таким словам и определять их как слова-действия, переходят к упражнениям с глаголами со скрытым, неочевидным значением: сердится, думает, надеялась, забыл и т.п.

В работе по дифференциации предмета и действия детей учили задавать различные вопросы к существительным и глаголам и анализировать различия в их значении. После сравнения на лексическом уровне переходили к анализу на уровне предложения. Школьники находили существительное и глагол в предложении, составляли схемы предложений с указанием частей речи, наблюдали синтаксическую роль существительного и глагола.

В работе по глагольному словоизменению детей начинали анализировать роль окончания как средства изменения глаголов по числам, временам, родам (в прошедшем времени) и лицам. С этой целью учащиеся изменяли глаголы по вопросам: что делаю? что сделаю? что буду делать? что делаешь? что сделаешь? что будешь делать? что делала? что делал? что делали? и т.д.

При изучении имени прилагательного ученики учились задавать вопросы к словам-признакам. Однако логопед избегал формирования логической цепочки: если слово отвечает на вопрос какой?, значит, это прилагательное. Дети ориентировались не только на вопрос, но и на значение

слова. Иначе в дальнейшем может произойти смешение прилагательных и причастий, которые отвечают на те же вопросы. Значение прилагательных помогает понять сравнение их с другими частями речи.

Для упражнений на начальных этапах подбирались слова со значением хорошо известных, наглядных признаков. Постепенно речевой материал усложнялся. Выявление роли прилагательного в предложении подводило к пониманию общего значения этой части речи. Школьники выясняли, что существительное и глагол составляли основу предложения, а прилагательное зависит от существительного, «прилагается» к нему. Оно уточняло, дополняло речь.

В процессе ознакомления с изменением имен прилагательных по родам и числам детей учили ставить от существительного к прилагательному вопрос, окончание которого всегда под ударением. По нему определялось безударное окончание прилагательного.

По теме «Части речи» проводились итоговые занятия, систематизирующие сведения по морфологии. Формировалось умение рассказывать по плану о частях речи, приводить примеры. Комплекс упражнений по данному направлению можно увидеть в приложении.

Направление № 3: отработка алгоритмов решения орфографических задач.

Отработка решения орфографических задач проводилась на примере таких корневых орфограмм, как «Безударные гласные в корне слова» и «Правописание парных глухих-звонких согласных в корне». После изучения темы «Родственные (однокоренные) слова» давалась тема «Безударные гласные в корне слова», и правило уже формулировалась практически в окончательном варианте: «Безударный гласный в корне проверяй ударным. Для этого измени слово или подбери однокоренное». Опираясь на знания, сформированные на предыдущем этапе, дети уяснили, что проверять надо не слово вообще, а безударную гласную, причем только ту, которая находится в корне. Написание безударных гласных в других частях слова этим правилом

не определяется. Кроме того, правило указывает два способа проверки безударных гласных – путем словоизменения и словообразования. Речевой материал упражнений усложнялся – для проверки подбирались родственные слова, а не просто форма этого же слова. Использовались и трех-, четырехсложные слова. Проанализируем алгоритм правописания безударных гласных после введения понятия «корень слова».

1-й шаг (ориентировочный этап): произнести слово, определить наличие безударных гласных. Если это о/а или я/е/и – нужно проверять, если у или ы – проверять не нужно.

2-й шаг: Определение места безударной гласной в слове. Если это корень – актуализация правила о правописании безударной гласной в корне.

3-й шаг: Подбор родственных слов или изменение формы слова. Выбор из нескольких слов проверочного – такого, в котором на корневую гласную падает ударение.

4-й шаг: Сравнение проверочного и проверяемого слов. Запись в соответствии с результатом проверки.

Анализ этого алгоритма показывает, что для его реализации дети автоматизируют ряд других алгоритмов – по постановке ударения и определению состава слова, обладать опытом подбора родственных слов, иметь достаточный словарный запас. Каждая из операций проверки корневой гласной представляла для школьников трудность. Дети затруднялись не только при обнаружении орфограммы, но и при определении ее типа; не только при подборе родственных слов и постановке ударения, но и при определении того, какое же слово является проверочным. Взаимосвязь проверочного и проверяемого слов не всегда очевидна для учащихся. Необходимы специальные упражнения, формирующие понимание причинно-следственных отношений между проверочным и проверяемым словом. И даже в том случае, когда проверочное слово выбрано верно, недостаточность текущего контроля может не позволить детям написать проверяемое слово правильно. На логопедических занятиях отрабатывался

каждый из шагов алгоритма проверки безударных гласных. Кроме того, для успешного письма весь алгоритм был автоматизирован. То есть школьники хорошо владели всей последовательностью действий.

Рассмотрим работу, направленную на подбор родственных слов и определение проверочного. Понятие «проверочное слово» нуждалось в разъяснении. Ученики осознавали, что слова, в которых ударение падало на гласную корня, являются проверочными, потому что в них хорошо слышно, какую букву нужно писать. По ним дети проверяли написание родственных слов.

В работе по теме: «Правописание парных глухих-звонких согласных в корне слова» вводилось правило: «Слова с парным согласным звуком на конце нужно проверять. Для проверки парных согласных на конце слова нужно его изменить так, чтобы после согласного стоял гласный». Затем дети возвращались к этой теме и уточняли правило: «Чтобы проверить парный согласный в корне нужно изменить его или подобрать однокоренное, в котором после этого согласного – гласный или согласный [н]». Далее речевой материал становился значительно сложнее. В качестве проверочных подбирались родственные слова. Проверялись слова с парными согласными не только в конце, но и в середине слова, то есть такие, где после корня стоит суффикс: резкий, узкий и т.д. Алгоритм правописания парных согласных корня учащимися был представлен таким образом:

1-й шаг (ориентировочный этап): произнести слово, определить, есть ли в слове парные звонкие-глухие согласные на конце или перед согласным звуком? Если да, то слово нужно проверять.

2-й шаг: Определение места парной согласной в слове. Если это корень – актуализация правила о правописании парных согласных в корне.

3-й шаг: Подбор родственных слов или изменение формы слова. Выбор из нескольких слов проверочного – такого, в котором после парного согласного идет гласный или звонкий согласный [н].

4-й шаг: Сравнение проверочного и проверяемого слов. Запись в соответствии с результатом проверки.

Как видим, этот алгоритм очень похож на алгоритм проверки безударных гласных. Эти правила идентичны до момента определения среди однокоренных «нужного» по условиям правила слова. Поэтому неудивительно, что у школьников возникало смешение этих правил. Например, к слову сторож, проверяя написание последней согласной, ребенок подбирает проверочное – сторожка. Это говорило о неавтоматизированности орфографического навыка. Необходима работа и по отработке алгоритма, и по дифференциации правил правописания, регламентирующих единообразное написание корней.

Вместе с тем, проводились обобщающие уроки по темам «Орфограммы в корне слова» или «Правописание корней», которые формировали у детей представление о единообразии, мотивированности написания корня слова. На таких уроках сравнивали алгоритмы проверки корневых орфограмм, находят сходство и различие в их применении. Это помогало постепенно создать систему представлений о русской орфографии, осознать глубинный смысл, логику правила. Логопед учил детей отвечать на вопросы типа: Какие три правила учат писать корень слова? В чем сходство проверки безударных гласных и парных согласных в корне? В чем отличие проверочных слов, которые нужно подобрать по этим правилам? Почему корень всех родственных слов нужно писать одинаково? Можно предложить на уроках такого типа следующие упражнения по теме «Дифференциация корневых орфограмм». Комплекс упражнений по данному направлению можно увидеть в приложении.

Направление № 4: работа над словарными словами.

При работе над словарными словами использовались мнемотехники, основанные на использовании разных ассоциативных связей. Рассмотрим некоторые приемы запоминания словарных слов:

Важной частью работы со словарными словами является обращение к различным словарям, в том числе этимологическим. Логопед учил детей пользоваться орфографическим словарем. Полезно организовать ведение собственных словариков трудных слов, в которых дети записывали слово, выделяли орфограмму, сами рисовали картинку, помогающую запомнить трудную букву. Также подбирались и записывались однокоренные слова. Иногда написание, считающееся традиционным и непроверяемым, может быть проверено на основе знания происхождения слова, его исторического звучания. Понимание этимологии слова может облегчить детям заучивание словарных слов. Например, слово малина образовано от слова малый, это ягода, состоящая из маленьких частей. Медведь – зверь, который знает (ведает), где мёд. Однако этих приемов недостаточно для овладения написанием словарных слов. Школьникам давались упражнения, нацеленные на развитие умения «узнавать» словарное слово в тексте, в измененном виде (в ряду однокоренных или при образовании форм данного слова). Комплекс упражнений по данному направлению можно увидеть в приложении.

Для этого можно использовались следующие виды работ:

- подбор однокоренных слов к словарному слову;
- образование слов другой части речи (например, мороз – морозный, запад – западный, овес – овсяное).
- упражнения на словоизменение (просклонять словарные слова, изменить число);
- составление словосочетаний и предложений со словарными словами;
- поиск словарных слов в тексте (на слух и зрительно);
- составление рассказов со словарными словами на заданную тему;

- выписывание из школьного словарика слов только с определенными сочетаниями букв (например, по схеме а...о: завод, народ, пальто, сапог, вагон); определенных частей речи (например, прилагательных);
- объяснительный диктант (запись слов и предложений с этими словами под диктовку с комментированием орфограмм);
- запись словарных слов по памяти (например, кто больше вспомнит слов);
- подбор к словам синонимов из числа словарных слов (например, группа – коллектив, стужа – мороз, благодарю – спасибо);
- называние предмета по описанию (например, человек, едущий в транспорте – пассажир);
- вставка пропущенных в тексте букв.

Таким образом, систематическое и целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений и навыков, предусмотренных программой, повышает мотивацию, активизирует внимание учеников, стимулирует мыслительные процессы, формирует положительные черты характера, личности ребенка.

3.4 Анализ результатов эксперимента

Нами был проведен контрольный эксперимент, необходимый для оценки результатов формирующего эксперимента по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии. Детям были предложены те же диагностические пробы, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. Задания предъявлялись индивидуально.

Задачами контрольного этапа эксперимента были следующие:

1. Обследовать письменную речь детей.

2. Сравнить полученные показатели контрольного эксперимента с данными констатирующего эксперимента.

3. Проанализировать результаты контрольного эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента должны были показать то, насколько эффективной была работа психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях. Данные обследования можно будет увидеть в таблицах 8-13.

Первое задание – «Исследование знаний о частях речи». Данное исследование проводилось с помощью общепринятых в методике преподавания русского языка приемов и методов, применяемых на втором и третьем годах обучения в школе.

Таблица 8 – Сравнительные результаты обследования по теме «Исследование знаний о частях речи»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. экс.	Конст. Экс.	Контр. экс.
1	Анна Р.	1	3	низкий	средний
2	Андрей Г.	1	4	низкий	средний
3	Анастасия К.	1	4	низкий	средний
4	Алиса Д.	2	4	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1	3	низкий	средний
6	Иван П.	1	3	низкий	средний
7	Максим П.	1	3	низкий	средний
8	Николай В.	1	3	низкий	средний
9	Сергей Г.	2	4	низкий	средний
10	Степан П.	1	3	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобрали полученные данные на рисунке 8.

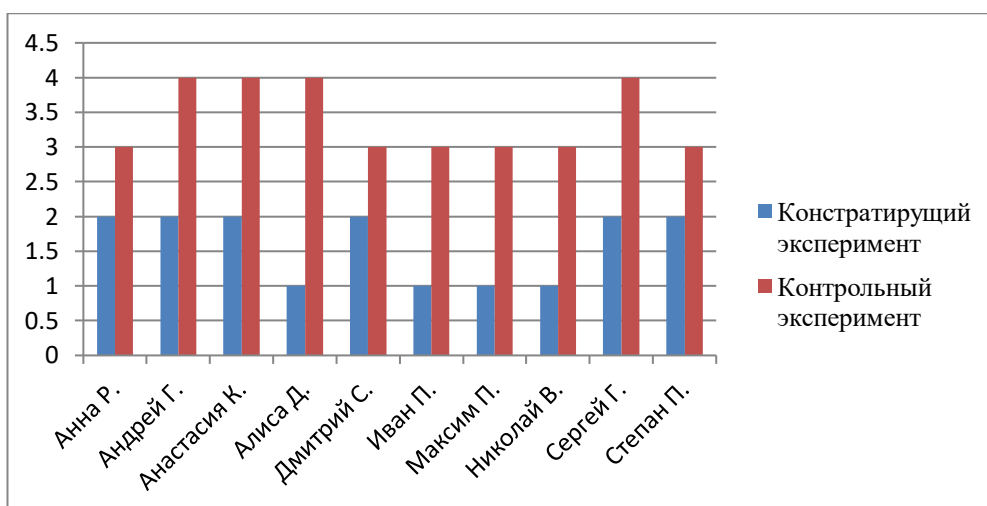


Рисунок 8 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по теме «Исследование знаний о частях речи»

При анализе сравнительных результатов данного задания нами было выявлено, что все учащиеся повысили уровень своих знаний до отметки «средний». При выполнении задания у 6 школьников - Сергей Г., Иван П., Степан П., Максим П., Анастасия К., Андрей Г. были исправлены грубые ошибки в половине выполненных заданий: они перестали путать названия части речи, стали правильно подбирать вопросы к каждой части речи, помощь учителя уже не требовалась. 4 ребёнка набрали по 4 балла за данное задание: Андрей Г., Анастасия К., Алиса Д., Сергей Г., у этих ребят наблюдалось наибольшее желание познавать что-то новое, повторять полученные знания, они хорошо закрепляли дома изученный материал.

У 3 учеников – Анна Р., Иван П., Степан П., появились навыки в определении частей речи, они начали изучать орфограммы, учить правила об основных грамматических категориях, помощь педагога требовалась всё меньше. Все ребята повысили уровень своих знаний, выполняя комплекс упражнений по теме, применяя нужные правила орфографии. Таким образом, все ребята повысили свой уровень.

Второе задание – «Исследование запоминания формулировок орфограмм». В данном задании логопед выяснял знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученики передавали содержание правил своими словами, умели ли выделить их отличительные признаки.

Таблица 9 – Сравнительные результаты обследования по теме «Исследование запоминания формулировок орфограмм»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	1	3	низкий	средний
2	Андрей Г.	2	3	низкий	средний
3	Анастасия К.	2	3	низкий	средний
4	Алиса Д.	2	4	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1	4	низкий	средний
6	Иван П.	2	4	низкий	средний
7	Максим П.	2	4	низкий	средний
8	Николай В.	2	3	низкий	средний
9	Сергей Г.	2	3	низкий	средний
10	Степан П.	1	4	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобразили полученные данные на рисунке 9.

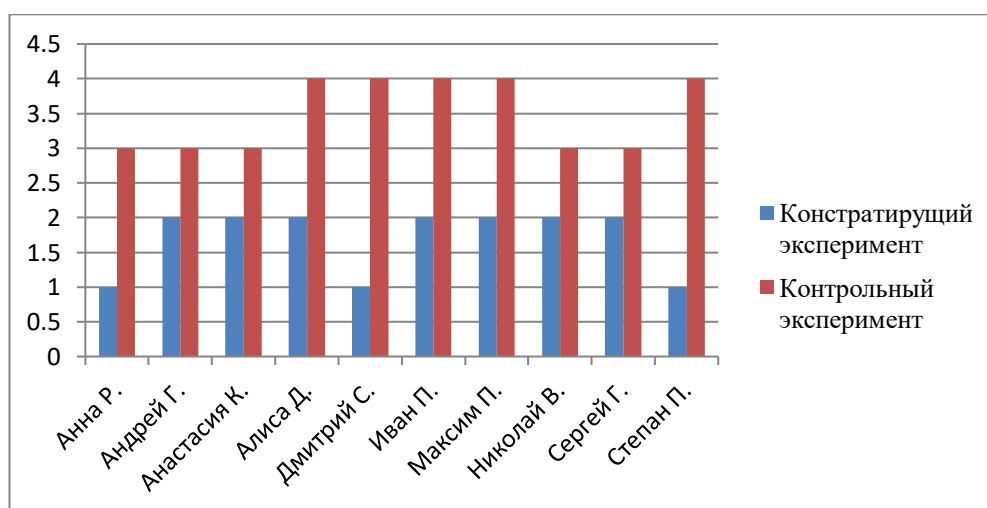


Рисунок 9 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по теме «Исследование запоминания формулировок орфограмм»

Сравнивая результаты показателей по исследованию запоминания формулировок орфограмм у детей младшего школьного возраста, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения отмечались улучшения. У всех учащихся обнаружен средний уровень, при этом у них диагностировано наличие обобщенного представления о частях речи, самостоятельно находились и исправлялись отдельные ошибки. После психолого-педагогического сопровождения нет детей с низким уровнем сформированности запоминания формулировок орфограмм. У 6 учащихся: Максим П., Степан П., Андрей Г., Иван П., Алиса Д., Анна Р. пришло понимания орфограмм, которые они давно не могли запомнить, научились выделять опознавательные признаки орфограмм. Анна Р., Андрей Г., Анастасия К., Николай В., Сергей Г. повысили свой результат лишь на 1 балл, но это не помешало им повысить свой уровень с низкого до среднего, у ребят еще есть незначительные ошибки, над которыми работает логопед в настоящее время. Таким образом, все ребята повысили свой уровень.

Третье задание – «Исследование усвоения способов проверки орфограмм». В данном задании ученикам предъявлялась карточка с напечатанными на ней словами с пропущенными буквами.

Таблица 10 – Сравнительные результаты обследования по теме
«Исследование усвоения способов проверки орфограмм»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	1	3	низкий	средний
2	Андрей Г.	2	4	низкий	средний
3	Анастасия К.	2	4	низкий	средний
4	Алиса Д.	2	4	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1	3	низкий	средний
6	Иван П.	2	4	низкий	средний
7	Максим П.	2	4	низкий	средний
8	Николай В.	2	5	низкий	высокий
9	Сергей Г.	2	5	низкий	высокий
10	Степан П.	1	3	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобразили полученные данные на рисунке 10.

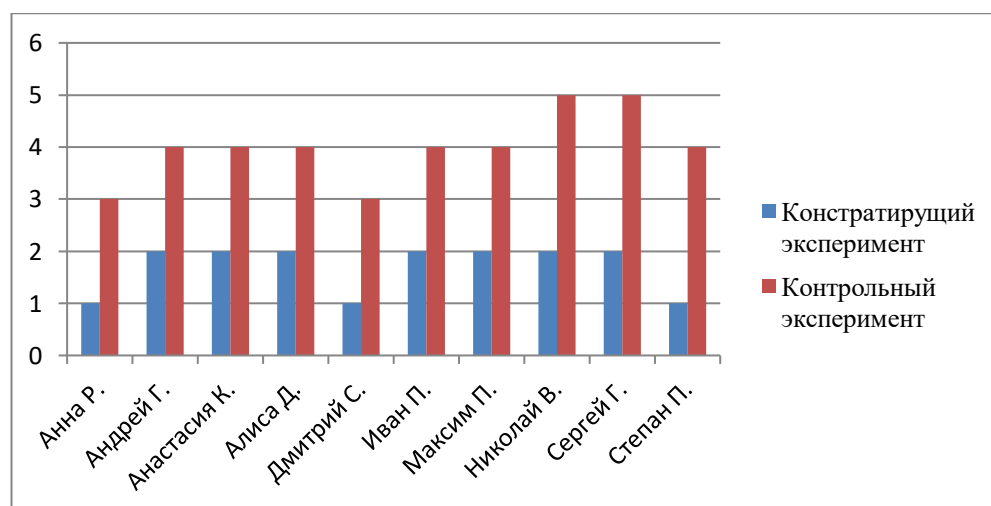


Рисунок 10 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по теме «Исследование усвоения способов проверки орфограмм»

При повторном обследовании по данной теме 6 школьников – Максим П., Степан П., Андрей Г., Иван П., Алиса Д., Анна Р. Хорошо выполняли упражнения, им не требовалась помощь учителя, они научились подбирать проверочные слова, чтобы проверить нужную орфограмму. У нескольких ребят: Анна Р., Дмитрий С., Степан П. отмечались нестойкие ошибки в написании данных слов и в подборе к ним проверочных, ребята иногда вставляли неправильные буквы при подборе безударных гласных в корне слова. 2 ученика Николай В., Сергей Г. повысили уровень с низкого до высокого. У данных ребят появились хорошие навыки в подборе проверочных слов, они правильно подчеркивали орфограммы и формулировали правила к ним. Таким образом, все ребята повысили свой уровень.

Четвертое задание – «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте».

Таблица 11 – Сравнительные результаты обследования по теме «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	1	3	низкий	средний
2	Андрей Г.	1	3	низкий	средний
3	Анастасия К.	2	4	низкий	средний
4	Алиса Д.	2	4	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1	3	низкий	средний
6	Иван П.	2	4	низкий	средний
7	Максим П.	2	4	низкий	средний
8	Николай В.	1	3	низкий	средний
9	Сергей Г.	1	3	низкий	средний
10	Степан П.	1	3	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобразили полученные данные на рисунке 11.

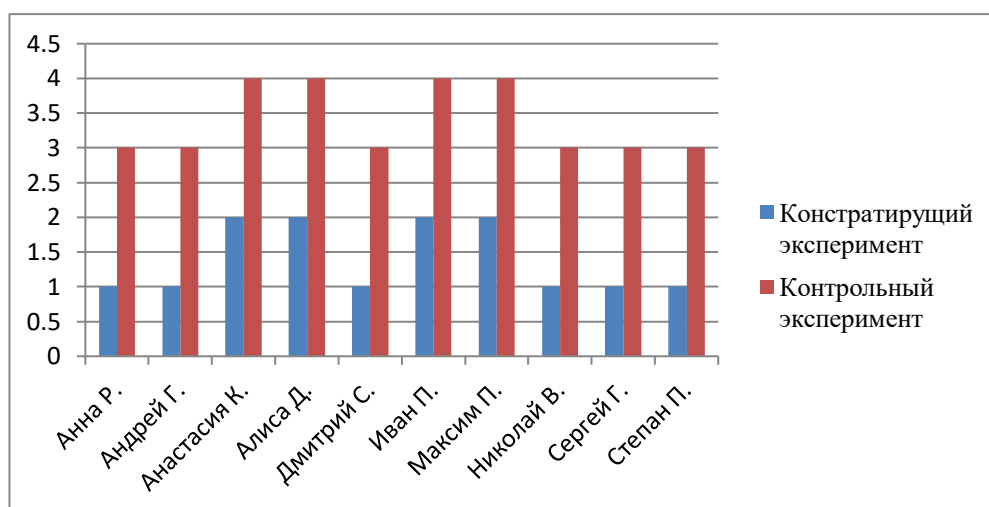


Рисунок 11 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по теме «Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте»

Сравнивая результаты показателей по исследованию дисграфических и дизорфографических ошибок в диктанте у детей младшего школьного возраста, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения наблюдалась динамика. У всех обучающихся отмечен средний уровень, при этом у них наблюдались стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания, сопровождающиеся многочисленными дисграфическими ошибками. У 7 учащихся - Степан П., Иван Г., Алиса Д., Николай В., Сергей Г., Максим П., Анна Р. Появились навыки самоисправления большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических, им иногда необходима была интенсивная помощь педагога. При написании диктанта у детей возникало меньше вопросов, меньше требовалась помощь педагога. Таким образом, у всех детей произошла динамика по сравнению с констатирующим экспериментом.

Пятое задание – «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливая между ними сходство и различие». Детям предлагалось прослушать слова и записать их, объяснить разницу в написании и произношении, указать соответствующую орфограмму.

Таблица 12 – Сравнительные результаты обследования по теме «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	1	3	низкий	средний
2	Андрей Г.	2	4	низкий	средний
3	Анастасия К.	1	3	низкий	средний
4	Алиса Д.	2	4	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1	3	низкий	средний
6	Иван П.	1	3	низкий	средний
7	Максим П.	1	3	низкий	средний
8	Николай В.	1	3	низкий	средний
9	Сергей Г.	2	4	низкий	средний
10	Степан П.	1	3	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобразили полученные данные на рисунке 12.

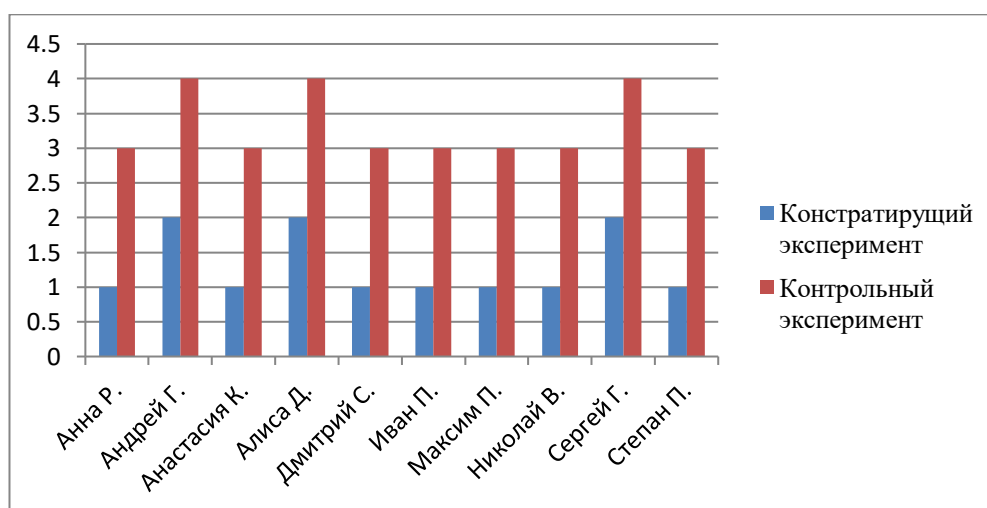


Рисунок 12 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по теме «Исследование умения соотносить написание и произношение слов, устанавливать между ними сходство и различие»

Сравнивая результаты показателей по исследованию умения соотносить написание и произношение слов, устанавливая между ними сходство и различие у детей младшего школьного возраста, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения отмечалась динамика. У всех школьников отмечен средний уровень. Для них было характерно небольшое количество орфографических ошибок. Дмитрий С., Иван П., Максим П., Николай В. неуверенно отвечали на вопросы, допускали систематические ошибки, которые самостоятельно не исправлялись, выделялись лишь отдельные опознавательные признаки. Таким образом, все ребята повысили свой уровень.

Шестое задание – «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте». Детям предлагалось внимательно прослушать и записать слова, выделить в них сочетания.

Таблица 13 – Сравнительные результаты обследования по теме «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте»

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	2	4	низкий	средний
2	Андрей Г.	2	5	низкий	высокий
3	Анастасия К.	2	4	низкий	средний
4	Алиса Д.	1	3	низкий	средний
5	Дмитрий С.	2	4	низкий	средний
6	Иван П.	1	3	низкий	средний
7	Максим П.	1	3	низкий	средний
8	Николай В.	1	3	низкий	средний
9	Сергей Г.	2	5	низкий	высокий
10	Степан П.	2	4	низкий	средний

Для большей наглядности мы отобразили полученные данные на рисунке 13.

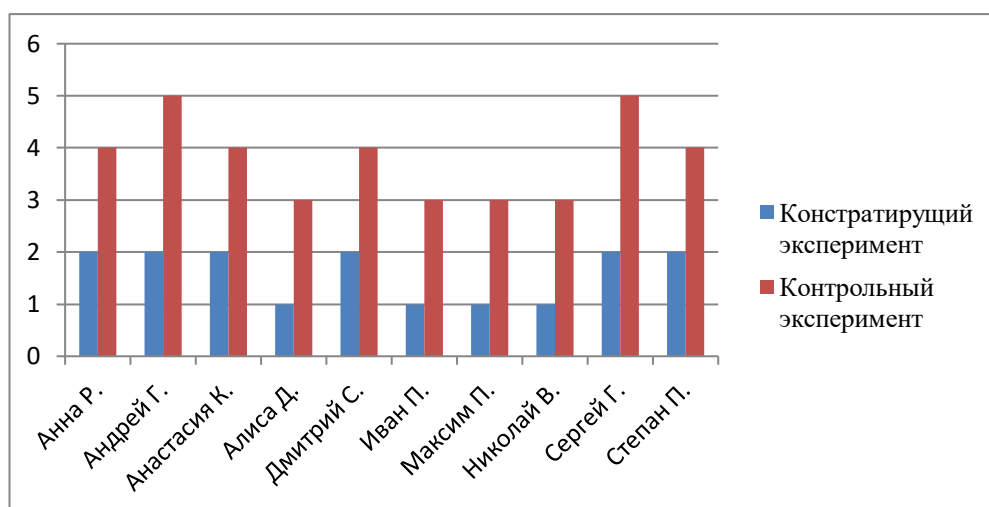


Рисунок 13 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по теме «Исследование умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте»

Сравнивая результаты показателей по исследованию умения находить заданные буквосочетания в отдельных словах, предложениях и тексте у детей младшего школьного возраста, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения выявлена динамика. У 2 учащихся: Андрей Г., Сергей Г. отмечен высокий уровень, остальных ребят средний уровень. Было выявлено, что дети были позитивно настроены на выполнение задания, а также точно и быстро выполнили задание. Они допускали отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах. У 7 учеников: Анна Р., Анастасия К., Алиса Д., Иван П., Максим П., Николай В., Степан П возникали систематические ошибки нахождения определенной сочетаемости в половине предложенных слов. Таким образом, все ребята приобрели новые для себя навыки, повысили свой уровень.

Проанализировав количественные и качественные показатели выполнения детьми заданий, направленных на исследование орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, мы

представили сводную таблицу средних баллов при сравнении констатирующего и контрольного эксперимента. Данная информация отображена в таблице 14.

Таблица 14 – Динамика исследования состояния орфографических навыков у детей младшего школьного возраста

№ п/п	Имя ребёнка	Баллы		Уровень развития	
		Конст. Экс.	Контр. Экс.	Конст. Экс.	Контр. Экс.
1	Анна Р.	1,2	3,1	низкий	средний
2	Андрей Г.	1,7	3,8	низкий	высокий
3	Анастасия К.	1,7	3,6	низкий	средний
4	Алиса Д.	1,8	3,8	низкий	средний
5	Дмитрий С.	1,1	3,3	низкий	средний
6	Иван П.	1,5	3,5	низкий	средний
7	Максим П.	1,5	3,5	низкий	средний
8	Николай В.	1,5	3,3	низкий	средний
9	Сергей Г.	1,8	4	низкий	высокий
10	Степан П.	1,1	3,3	низкий	средний

Более наглядно результаты можно проследить на рисунке 14.

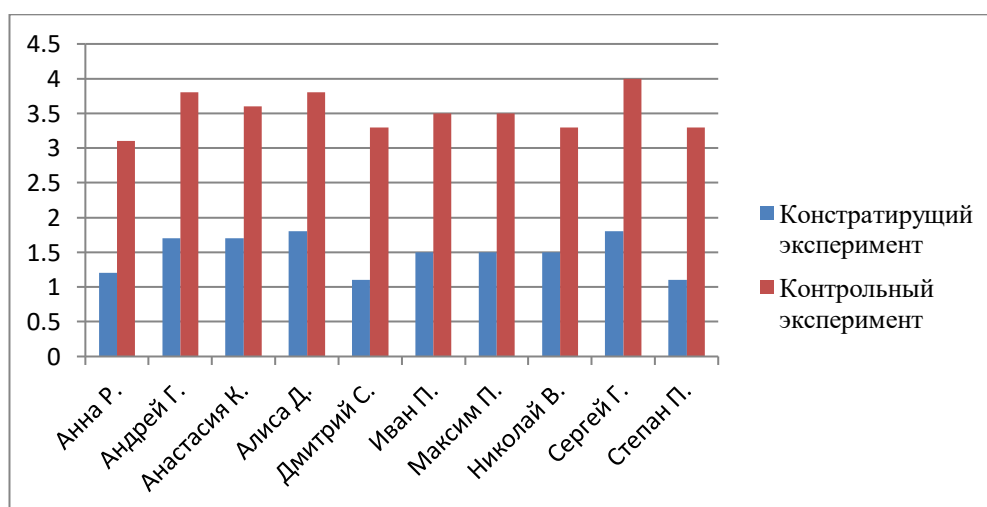


Рисунок 14 – Динамика исследования состояния орфографических навыков у детей младшего школьного возраста

Сравнивая результаты показателей по исследованию орфографических навыков у детей младшего школьного возраста, мы видим, что после психолого-педагогического сопровождения обнаруживалась динамика. У 1 обучающегося Сергей Г. отмечался высокий уровень. Для остальных детей был характерен средний уровень. Меньше всех баллов набрала Анна Р.

Таким образом, обнаруженная позитивная динамика формирования орфографических навыков у детей младшего школьного возраста и сравнительный анализ результатов после формирующего эксперимента позволили судить об эффективности предложенных комплексов упражнений для детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей младшего школьного возраста диагностирован низкий уровень сформированности орфографических навыков. У них наблюдались ошибки в назывании букв алфавита; трудности при назывании основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике; стойкие ошибки в определении частей речи; неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах; сложности в написании слов и в подборе к ним проверочных; систематические ошибки в соотношении написания и произношения слов, установлении между ними сходств и различий; использование проговаривания написания отдельных слов; трудности в определении заданных сочетаний букв. Это указывает на необходимость проведения целенаправленного и систематического психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

На втором этапе (формирующий эксперимент) проводилось специально организованное психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях, которое имело четкую структуру и включало в себя следующие направления:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений;
- развитие словарного запаса и грамматического строя речи;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач;
- формирование навыков контроля написания.

Для выявления эффективности подобранных комплексов упражнений, полученные данные констатирующего эксперимента мы сравнивали с

данными полученными контрольного эксперимента. После проведенного психолого-педагогического сопровождения у всех детей экспериментальной группы улучшилось состояние орфографических навыков. У учащихся обнаруживалось верное понимание терминологии в импрессивной речи. У школьников отмечалось наличие обобщенного представления о частях речи, они допускали отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах, после уточнения инструкции обучающиеся подбирали проверочные слова. У школьников выявлено сочетание дисграфических ошибок с отдельными дисорфографическими, использовали проговаривания в письменных заданиях, отмечались единичные ошибки нахождения определенной сочетаемости слов. В целом, контрольный эксперимент показал эффективность проведенного нами психолого-педагогического сопровождения и адекватность использования разработанного нами программы для младших школьников с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития изучения психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях является одной из наиболее значимых в логопедии. Дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Дизорфография проявляется как изолированно, так и в структуре сложного нарушения-общего недоразвития речи. Школьники данной категории испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при обобщении и аргументации своих ответов. У них нарушаются языковой и мотивационный уровни речевого процесса. Дизорфография проявляется как изолированно, так и в структуре сложного нарушения.

Для изучения уровня сформированности орфографических навыков у детей младшего школьного возраста был использован комплекс методик, предложенный И.В. Прищеповой и включающих в себя две серии заданий:

- 1) исследование письменной речи;
- 2) исследование орфографических знаний, умений и навыков.

Полученные данные на констатирующем этапе эксперимента свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста диагностирован низкий уровень сформированности орфографических навыков. У них наблюдались ошибки в назывании букв алфавита; трудности при назывании основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике; стойкие ошибки в определении частей речи; неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест в словах; сложности в написании слов и в подборе к ним проверочных; систематические ошибки в соотношении написания и произношения слов, установлении между ними

сходств и различий; использование проговаривания написания отдельных слов; трудности в определении заданных сочетаний букв. В целом, результаты исследования демонстрируют, что младшие школьники нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях.

Нами были разработана и апробирована система психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях по пяти направлениям:

- развитие орфографической зоркости;
- формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений;
- развитие словарного запаса и грамматического строя речи;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач;
- формирование навыков контроля написания.

На контрольном этапе исследование орфографических навыков проводилось при помощи этих же методик. Анализ результатов свидетельствует о том, что степень сформированности орфографических навыков у детей младшего школьного возраста значительно улучшилась.

Полученные данные свидетельствуют о том, что данное экспериментальное исследование показало эффективность психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях будет успешно реализовываться при соблюдении следующих условий: 1) учет общих, специфических и индивидуальных особенностей развития младших школьников с общим недоразвитием речи; 2) использование системы игровых заданий; 3) реализация основных направлений по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи (развитие орфографической зоркости; формирование теоретических

фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений; развитие словарного запаса и грамматического строя речи; отработка алгоритмов решения орфографических задач; формирование навыков контроля написания). Созданная специальная коррекционно-развивающая среда подтвердилась. Систему психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста по преодолению дизорфографии на логопедических занятиях необходимо расширять и совершенствовать.

Таким образом, все задачи выпускной квалификационной работы решены, гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О.И. Дизорфография – актуальный вопрос логопедии [Текст] / О.И. Азова // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ - 2010». – 2010. – 210 с.
2. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
3. Амонашвили Ш.А. Механизм письменной речи и методика обучения письму [Текст] / Ш.А. Амонашвили // Научное творчество Л.С. Выготского и современной психологии. – М. : Просвещение, 2009. – 234 с.
4. Антонова Т.Д. Письмо как вид деятельности младших школьников [Текст] / Т.Д. Антонова, И.С. Астафьева // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 255-257.
5. Аншиц У.В. Организация и система логопедической работы по преодолению дизорфографии у учащихся вторых и третьих классов общеобразовательной школы [Текст] / У.В. Аншиц // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2018. – С. 12-13.
6. Артеменко О.Н. Сравнительный анализ дисграфии и дизорфографии у младших школьников [Текст] / О.Н. Артеменко, Д.А. Иванова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 2. – С. 313-314.

7. Баженова А.В. Формирование орфографической компетенции на логопедических занятиях [Текст] / А.В. Баженова, Е.А. Карпушкина // Инновационная наука. – 2015. – Т. 2. – № 5. – С. 164-165.

8. Балашкина Е.Д. Проблема дизорфографии на современном этапе [Текст]/ Е.Д. Балашкина // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары, 2018. – С. 234-236.

9. Барахоева Ж.М. Особенности формирования орфографического навыка у учащихся начальной школы [Текст] / Ж.М. Барахоева, Е.М. Озиева, М.М.Теркакиева // Lingua-universum. – 2018. – № 2. – С. 41-44.

10. Басова С.В. Проявление дизорфографических нарушений письма [Текст] / С.В. Басова // Образовательная среда современного общества Хрестоматия. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 139-142.

11. Бацева З.И. Анализ формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст] / З.И. Бацева, М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко, Е.М. Лапицкая, С.К. Хромова // Начальное образование. – 2010. – № 6. – С. 17-23.

12. Бизюк А.П. Нейропсихологический аспект исследования орфографической компетенции младших школьников [Текст] / А.П. Бизюк, Е.Э. Кац, Т.А. Колосова, В.М. Сорокин // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 6. – С. 103-109.

13. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 345 с.

14. Бондаренко С.М. Психологические механизмы формирования грамотного письма [Текст] / С.М. Бондаренко Г.Г. Граник, Л.А. Концевая // Школьный логопед. – 2010. – № 12. – С.34-40.

15. Белоусова С.А. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников [Текст] / С.А. Белоусова/ Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – С. 340-341.

16. Быкова В.П. Современные представления о механизмах и симптоматике дисорфографии [Текст] / В.П. Быкова, Н.Б. Сартакова // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2013. – С. 172-178.

17. Былкова А.В. Психолого-педагогическое сопровождение как теория применения научного знания на практике [Текст] / А.В. Былкова, Е.В. Решетникова // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов, в рамках Недели науки на факультете правового и социально-педагогического образования ПГГПУ: в 2 томах. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; АНО Институт поддержки семейного воспитания. – 2016. – С. 182-184.

18. Гайдук В.И. Формирование орфографического навыка: новый взгляд [Текст] / В.И. Гайдук, Е.Е. Салтымакова // Вестник научных конференций. – 2017. – № 1. – С. 18-19.

19. Гнатюк Н.В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе [Текст] / Н.В. Гнатюк // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4. – С. 48-50.

20. Гневэк О.В. Современные орфографические концепции в историческом освещении [Текст] / О.В. Гневэк // Проблемы истории, филологии, культуры. – М.; Магнитогорск, 2000. – Вып. 9. – С.123-128.

21. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога [Текст] / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 261 с.

22. Горбунова Н.Е. Профилактика дизорфографии у младших школьников в условиях инклюзивного образования [Текст] / Н.Е. Горбунова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 67-70.

23. Горина Л.В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения [Текст]/ Л.В. Горина, К.П. Сенаторова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4. – С. 231-234.

24. Григорьева М.Г. Проявление дисграфии и дизорфографии у учащихся начальных классов [Текст] / М.Г. Григорьева // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской конференции с международным участием. –2016. – С. 166-168.

25. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание [Текст] / В.И. Даль. – М.: АСТ, 2010. – 815 с.

26. Елецкая О.В. Дизорфография и ее проявления в письме учащихся [Текст] / О.В. Елецкая, Е.А. Логинова // Школьный логопед. – 2005. – № 4. – С. 5-8.

27. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 2009. – 239 с.

28. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический Проект, 2004. – 192 с.

29. Игнатенко М.В. Педагогические условия формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте [Текст] / М.В. Игнатенко // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2007. – 54 с.

30. Ильенко Н.М. Орфографический навык младших школьников как условие формирования культуры письма [Текст] / Н.М. Ильенко, О.В. Рак // Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор И.П. Ильинская. – 2018. – С. 143-147.

31. Истрин В.А. Развитие письма [Текст] / В.А. Истрин – М.: Просвещение, 2009. – 165 с.

32. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. – С. 45-48.

33. Калайджян Т.В. Проблема формирования орфографической зоркости у учащихся начальной школы в теории и на практике [Текст] / Т.В. Калайджян, В.Н. Кулик // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 1. – С. 20-27.

34. Карасева И.Л. Анализ специфических ошибок письма учащихся начальных классов [Текст] / И.Л. Карасева // Школьный логопед. – 2010. – № 3. – с.27-32.

35. Каштанова С.Н. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Каштанова, Н.В. Константинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 48-54.

36. Кенебас О.Н. Понятие психолого-педагогического сопровождения [Текст] / О.Н. Кенебас // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 108-110.

37. Китикова А.В. Коррекция дизорфографии у младших школьников [Текст] / А.В. Китикова // Вестник научных конференций. – 2018. – № 3. – С. 48-49.

38. Кобзарева И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения [Текст] / И.И. Кобзарева // Наука. Инновации. Технологии. – 2010. – № 4. – С. 95-101.

39. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: учебно-метод. пособие [Текст] / О.М. Коваленко. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 157 с.

40. Козырева Е.А. Программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их учителей и родителей [Текст] / Е.А. Козырева. – М.: Магистр, 1997. – 165 с.

41. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников [Текст] / Н.Л. Коновалова. – СПб.: СПбГУ, 2000. – 232 с.

42. Константинова О.А. Психолингвистический подход к анализу дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников [Текст] / О.А. Константинова // Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. Научный редактор В.П. Крючков. – Саратов, 2018. – С. 74-80.

43. Кормушина Н.Г. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности [Текст] / Н.Г. Кормушина, И.С. Якиманская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5. – № 3. – С. 331-335.

44. Кудилова А.А. Методики изучения орфографических умений и навыков у младших школьников [Текст] / А.А. Кудилова // Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием. – 2017. – С. 189-193.

45. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма [Текст] / А.А. Леонтьев // Вопросы общего языкознания. – М. : Просвещение, 2010. – 234 с.

46. Липатова М.Ю. Анализ проблемы формирования орфографических умений у младших школьников с ТНР [Текст] / М.Ю. Липатова, Л.Е. Томме // Научное сообщество студентов: сборник материалов

IX Международной студенческой научно-практической конференции: в 2 томах. – 2016. – С. 164-167.

47. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трактатов. – Волгоград, 2004. – 359 с.

48. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.

49. Ляудис В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В.Я. Ляудис. – М.: Междунар. пед. акад., 2014. – 245 с.

50. Малявина Т.П. Особенности структуры орфографического навыка [Текст] / Т.П. Малявина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 2. – С. 237-241.

51. Милованова Л.А. Обучение учащихся орфографическим навыкам [Текст] / Л.А. Милованова // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией Л.А. Миловановой. – 2015. – С. 64-71.

52. Монакова Н.К. Особенности письменной речи [Текст] / Н.К. Монакова. – М.: Просвещение, 2010. – 265 с.

53. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода [Текст] / Г.А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2008. – № 2. – С. 169-173.

54. Назарова А.А. Выявление дизорфографии у учащихся младших классов [Текст] / А.А. Назарова // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными

возможностями здоровья: материалы Всероссийской конференции с международным участием. – 2016. – С. 178-181.

55. Николаева Е.А. Выявление предпосылок дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е.А. Николаева // Научные труды SWorld. – 2014. – № 2. – С. 21–25.

56. Овчаренко Е.С. Сущность и содержание понятия психолого-педагогическое сопровождение развития детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.С. Овчаренко // Новая наука как результат инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 17 частях. – 2017. – С. 93-95.

57. Пашкина Е.М. Пути преодоления дизорфографии младших школьников [Текст] / Е.М. Пашкина // Общество, современная наука и образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2012. – С. 91-93.

58. Пиваева Е.О. Изучение уровня сформированности орфографических навыков у младших школьников [Текст] / Е.О. Пиваева // Роль и место информационных технологий в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 190-192.

59. Пиваева Е.О. Особенности проявления дизорфографии у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е.О. Пиваева // Концепция «общества знаний» в современной науке: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 118-119.

60. Прищепова И.В. О теоретических и методических аспектах системы профилактики и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / И.В. Прищепова // Актуальные проблемы социального образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – С.209-214.

61. Раскалинос В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса [Текст] / В.Н. Раскалинос // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С. 11-15.

62. Решетняк О.В. К проблеме дизорфографии [Текст] / О.В. Решетняк // Студенческий форум. – 2018. – № 30. – С. 16-19.

63. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников детских учреждений для детей-сирот: учебно-методическое пособие [Текст] / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – Калининград: РГУ им. И. Канта, 2009. – 240 с.

64. Савельева Л.В. Феномен орфографической интуиции и проблема ее развития у младших школьников [Текст] / Л.В. Савельева // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 12-13 ноября 2008 г.). – СПб.: Акцидент, 2008. – С. 20-26.

65. Савинова Т.Н. Стихотворные упражнения в развитии орфографического навыка на уроках обучения грамоте и русского языка в начальной школе [Текст] / Т.Н. Савинова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 17. – С. 147-151.

66. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений [Текст] / Т.П. Сальникова. – М.: Просвещение, 1996. – 236 с.

67. Сафина М.А. Современные технологии в коррекции дизорфографии [Текст] / М.А. Сафина // Colloquium-journal. – 2018. – № 13. – С. 59-61.

68. Серёгина И.Н. Формирование орфографического навыка у младших школьников посредством исследовательских заданий [Текст] / И.Н. Серёгина, Т.А. Талапова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 5. – С. 44-47.

69. Соколова Л.Г. Формирование навыков грамотного письма у младших школьников [Текст] / Л.Г. Соколова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки Электронный сборник статей по материалам LXIV студенческой международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 151-157.

70. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. [Текст] / Л.Г. Субботина. – Кемерово, 2002. – 22 с.

71. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н.Ушаков. – М. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся: АСТ, 2008. – 1054 с.

72. Хомякова С.Е. Коррекция дизорфографии на школьном логопункте [Текст] / С.Е. Хомякова // Школьная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 36-38.

73. Шаповалова Н.С. Лингвометодические основы преодоления дизорфографии [Текст] / Н.С. Шаповалова // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 40-43.

74. Шарипова Н.Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Н.Ю. Шарипова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 152-159.

75. Шатова Е.Г. Методика формирования обобщений при обучении орфографии [Текст] / Е.Г. Шатова. – М.: Прометей. – 1990. – 184 с.

76. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Л.М. Шипицына. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

77. Шишкина А.С. Формирование орфографических навыков у младших школьников с ОВЗ [Текст] / А.С. Шишкина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 263-266.

78. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: проблемы, перспективы [Текст] / Е.Н. Шиянов. – М. : Ставрополь, 1991. – 372 с.

79. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: ИНТОР, 2010. – 234 с.

80. Юрова Е.В. Коррекция письменной речи [Текст] / Е.В. Юрова. – М. : Просвещение, 2009. – 265 с.

81. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / И.А. Юрьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. – № 2. – С. 120-122.

82. Ядрихинский А.М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе [Текст] / А.М. Ядрихинский // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – С. 224–229.

83. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка [Текст] / И.А. Юрьева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С.13-19.

ПРИЛОЖЕНИЯ

№ 1. Упражнения по направлению «развитие орфографической зоркости»

1. Прочитать слова, найти те, которые произносятся иначе, чем пишутся: сом, след, рыбка, нора, мороз, моль, спит, бабушка, дед.

2. Найти слова в тексте, которые произносятся иначе, чем пишутся:

Лисий след ведет к норе,

Лис крадется вдоль тропы.

След собачий – к конуре.

Вряд ли ищет он грибы.

Сорвать прут –

Был бы покос, не большой труд.

Да пришел мороз.

3. Орфографическое чтение слов: воробей, что, кого, какого, вдруг, собака, горох, картофель, осина, кажется, разобрать, ответ, ученик, пенал, вокруг, Москва, ребята, хорошо, город.

4. Придумать слова, которые произносятся иначе, чем пишутся.

5. Списать словосочетания, найти в упражнении слова, которые пишутся по-разному, а произносятся одинаково: *Широкий луг – репчатый лук, хитрая лиса – лиственные леса, вязальная спица – хорошо спится, букет роз – быстро рос, спросить у Надежды – не терять надежды, грустьтоска – съедобный груздь.*

6. Прочитать словосочетания, указать слова, которые пишутся одинаково, а произносятся по-разному:

а) громкий хлопок – собирать хлопок, скачки напряжения – спортивные скачки, книжные полки – боевые полки, замок на воротах – рыцарский замок;

б) растрепанная ворона – увидел ворона, мою полы – читаю мою книгу – полы пальто, школьный мелок – пруд мелок.

7.Сделать фонетический разбор слов, сравнить звуки и буквы (написание и произношение): плод, мороз, солнце, сказка, очки.

Записать под диктовку «с окошком» (знаю букву – пишу, не знаю – пропускаю): Многие звери меняют к зиме свой наряд. Новые меховые шубки гуще и теплее. Посмотри, как нарядилась лисица. Она надела чудесную пушистую шубку. Белочки теперь серенькие. Зимнее платье зайца белое. И зовут его за это беляк.

8.Найти в тексте на слух все слова с безударными гласными в корне:

Холодно и голодно птицам зимой. Без корма птички слабеют и замерзают. Пожалей пернатых друзей! Брось им шиена, привяжи кусочки сала. В столовую прилетят синички, снегири. Ведь птицы платят добром за добро. Это они спасают сады и огороды от вредителей.

9.Прочитать предложения, найти все орфограммы, определить их вид:

Мне подарили новенькие коньки. Декабрь – первый зимний месяц. Открой тетрадь и учебник русского языка. Машина провалилась и начала тонуть. Писатель начал писать рассказ. Кружка молока и черный хлеб – вот наш полевой завтрак.

10. Объяснительный диктант:

Ноябрь – холодный месяц. На деревьях уже нет листьев. Лужи покрылись льдом. Хмурое серое небо висит низко над землей. Воробьи распушили перышки и не чирикают. Природа готовится к зиме.

№ 2. Упражнения по направлению «формирование теоретических фонематических, морфологических, грамматических, морфемных представлений».

1. Упражнения по теме «Ударение»

1. Поставить ударение в словах: *кошка, лыжник, плачет, звонит, книга, правда*. Какое слово лишнее и почему?

2. Подобрать схемы к словам: *кружка, дом, сорока, забор, кенгуру, бабочка*. Слоговые схемы с ударением и картинки.

3. Найти слова, в которых неверно обозначено ударение: *лампа, корабль, воробей, большой, красит, загадка, сапоги, улица*.

4. Записать только ударный слог диктуемых слов: *крыша, собака, дача, наука, сорока, Василий, лисы, ударение, грушевый, алфавит*.

5. Придумать слова с ударением на первом, втором, третьем слоге.

6. Найти и записать слова с ударной гласной а: *травка, кружка, плавать, кожа, лопата, рубашка, красивый*.

7. Списывать слова, поставить ударение, точкой обозначить безударные гласные: *Москва, завод, машина, корова, язык, заяц, народ, молоко, воробей, сапоги, пенал*. Что это за слова?

8. Списывать слова, подчеркнуть ударный слог: *сёла, клёны, тёмный, слёзы, ёжик, звездочка, вёсла, таёжный, полёт*. В каком слоге пишется буква ё?

9. Выписать из каждой пары слово, в котором ударение стоит на первом слоге: *воды – вода, трава – травка, пятна – пятнистый, синий – синева, белить – белый, родной – Родина*.

10. Расставить ударение в словах. Запомнить, как произносятся эти слова: *начать, квартал, звонит, грушевый, красивее, свёкла, каталог, столяр, заржавеет, ремень, щавель, творог, договор*.

11. Прочитать стихотворение, расставить ударение в словах. Как изменяется смысл слова при смене ударения?

Вопрос мой прост и краток –

Промолвил носорог:

Что лучше – сорок пяток

Или пяток сорок?

Никто ему на это

Ответа дать не мог. (Б. Заходер)

На пути я вижу сорок

Резво скачущих сорок.

Этот вид мне очень дорог

Средь неведомых дорог. (И. Соколов-Микитов)

Косит косец, а зайчишка косит.

Трусит трусишка, а ослик трусит. (Я. Козловский)

12. Прочитать, поставить ударение в выделенных словах: *На том берегу реки – пристань. Волга и Днепр – судоходные реки. Лесные птицы поют на разные голоса. Я никогда не слышал такого прекрасного голоса. Наши полки пошли в атаку. Вдоль стены стоят книжные полки. Сколько стоит эта картина? На перекрестке стоит постовой.*

13. Разгадать шарады:

Я – сборник карт; от ударенья

Зависят два моих значенья.

Хочу – преобразжусь в названье

Блестящей шелковистой ткани.

Я – травянистое растение

С цветком сиреневого цвета,

Но переставьте ударение,

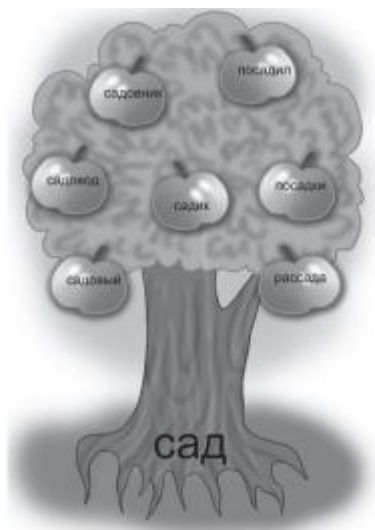
И превращаюсь я в конфету. (атлас – атлас) (ирис – ирис)

.

2. Упражнения по темам «Родственные слова», «Корень слова».

1. Прослушать стихотворение Е. Измайлова «Как растут слова». Рассмотреть рисунок. Найти родственные слова, объяснить их смысловое сходство, выделить общий корень:

*Когда-то много лет назад
Посадили странный сад.
Не был сад фруктовым –
Был он просто словом.
Это слово, слово-корень,
Разрастаться стало вскоре
И плоды нам принесло –
Стало много новых слов.
Вот из сада вам рассада,
Вот еще посадки рядом.
А вот садовод,
С ним садовник идет.
Очень интересно
Гулять в саду словесном!*



2. Списать однокоренные слова, обозначить корень: *бегать, бег, бегун, пробег, беговой; дом, домашний, домишко, домовой, домик; трава, травка, травяной, травушка, травянистый.*

3. Заменить выделенные слова однокоренными, которые отвечают на вопросы какой? какая? какое? по образцу:

Ветка березы – березовая ветка. Ствол осины – ..., лист клена – ..., варенье из сливы – ..., гроздь рябины – ..., воротник из меха – ..., шишка сосны – ... Выделить корень в родственных словах.

4. Доказать, что слова являются однокоренными: *лес – лесной, цветы – цветник, чайник – чай, рыжий – рыжик.*

5. Являются ли родственными пары слов: *рисунок – рис, корова – теленок, пятно – пять, летать – лето, лошадь – жеребенок.* Объяснить, почему.

6. Определить, с какого дерева упали листья-слова. Обратить внимание, что у слов такие же корни, как у деревьев (*водный, половодье, водоем, заводной, проводник, водитель, водоросль, водник, поводок, провод, заводь*):



7. Придумать как можно больше родственных слов с корнем *лёт-* (*бег-, ход-, вод-, вар-*).

8. Найти лишнее слово в каждом ряду. Объяснить: *Вода, водяной, водник, водичка, проводка. Пятнистый, пять, пятно, пятнышко. Горевать, горе, гора, пригорюнился, горестный.*

9. Решить кроссворд:

1.		б	е	с	е	д						
2.			б	е	с	е	д					
3.			б	е	с	е	д					

Легкая постройка в саду для отдыха, для беседы.

Тот, кто участвует в беседе.

Вести беседу.

10. Родственные ли слова в предложениях: *Маша машет. Коля колет. Тоня тонет. Катя катит. Света светит.*

11. Подобрать однокоренные слова к словам: *рисунок и рис, пар и пара, речка и речь.*

3. Упражнения на изучение темы «Состав слова»

Упражнения по теме «Окончание»

1. Записать слова во множественном числе, выделить окончание:
герб – гербы, голова – ..., торт – ..., снег – ..., трава – ..., крот – ..., грач – ...

2. Изменить окончания (в скобках) так, чтобы слова в словосочетании были связаны: *сочн(ый) груша, грустн(ый) музыка, остр(ый) ножи, морозн(ый) дымка, глубок(ий) озёра*. Выделить окончание.

3. Составить предложения из данных слов, изменяя, если нужно, окончания. Выделить окончания: *Ваня, обед, делает, уроки, после. Вечер, мы, пили, чай, самовар, из. Мохнатый, шмели, над, кружились, цветок.*

4. Записать слова с предлогами, изменив окончание: *над(цветы), по (дорога), из-за (туча), из-под (стол), в (болото), с (Нина), за (пригорок).*

5. Заполнить таблицу, изменив слова по вопросам, выделить окончание:

Что?	Пила	Топор	Ведро	Тиски
По чему?				
Из чего?				
На что?				
Чем?				
О чём?				

6. Игра «Один – много». Образовать форму множественного числа слов: *стул – стулья, кол – ..., перо – ..., крыло – ...; лев – львы, пень – ..., сон – ..., день – ..., лоб – ...*. Записать пары слов, выделить окончание.

Упражнения по теме «Приставки и суффиксы»

1. Давались упражнения на подбор антонимов (приехал-уехал, вошел-вышел и т.д.), направленные на преодоление лексических трудностей.
2. Целесообразно применять опорные пособия по правописанию приставок, к которым дети могли бы обращаться в затруднительных случаях.

О:	о-, от-, ото-, об-, обо-, про-, до-, по-, под-, со-, во-.
А:	за-, на-, над-

Упражнения на тему «дифференциация предлогов и приставок»

3. Объяснить, как образовались слова: *полет, вылет, перелет, недолет, облет, отлет*. Выделить приставку и корень в словах.
4. Образовать и записать однокоренные слова, прибавляя к слову приставки:



5. Подобрать однокоренные слова с противоположным значением, изменив приставку: *приклеить – отклеить, налить – ..., подъехать – ..., пристегнуть – ..., впустить – ..., прикатить – ...*

6. Придумать как можно больше слов с приставками *от-* и *по-*.
Записать слова в два столбика.

7. Объяснить разницу в значении однокоренных слов: *переделка*, *поделка*, *подделка*, *отделка*, *проделка*, *недоделка*. Выделить приставки.

8. Составить предложения со словами: *поступок* – *проступок*, *вышел* – *сошел*, *притащить* – *протащить*, *заморский* – *приморский*.

9. Выписать слова только с указанными приставками: *От-*: *отрезать*, *отбежать*, *отчизна*, *отучить*, *отоварить*. *Об-*: *обложить*, *обучить*, *общий*, *обновить*, *обить*, *обежать*. *Под-*: *подкинуть*, *подумать*, *подбрить*, *подарить*, *подмазать*. *По-*: *повар*, *поплыл*, *поклониться*, *полка*.

10. Списать словосочетания с предлогами, обозначить приставки: *(за) катился (за) диван*, *(от) резал (от) пирога*, *(от) плыл (от) берега*, *(до) бежал (до) поворота*, *(на) ехал (на) столб*, *(со) рвал (с) ветки*, *(от) кусил (от) краюхи*, *(в) нес (в) дом*.

11. В стихотворениях найти предлоги и приставки, которые пишутся одинаково:

На лошадке ехали,

До угла доехали.

Сели на машину,

Налили бензину.

На машине ехали –

До реки доехали.

Покатился в огород,

Докатился до ворот,

Подкатился под ворота,

Добежал до поворота...

(С. Маршак) (И. Токмакова)

12. Дополнить словосочетания, вставив между предлогом и словом признак предмета: *подбежал к другу*, *пролетел над полем*, *зашли в зал*, *нашли на улице*, *встретились во дворе*, *прогонит со двора*, *приколол к кителю*.

13. Прочитать словосочетания, объяснить написание, списать:
Подождем под дождем, загорал за городом, наступил на ступеньку, замкнул замок на замок, поднес поднос под (самый) нос.

Упражнения по образованию новых слов от разных корней при помощи одного суффикса

1. Образовать новые слова, используя суффиксы *-ок, -ик*: сад – садик, дом – ..., дуб – ..., столб – ..., город – ..., гриб – ..., шарф – ...

2. Назвать ласковую форму имени: *Наташа — Наташенька, Саша — ..., Алеша — ..., Юра — ..., Таня — ..., Боря — ...*. Какие суффиксы использовали для этого?

3. Прочитать и записать слова, образованные при помощи разных суффиксов от корня *печ*. Выделить суффиксы в словах: *ПЕЧЬ, ПЕЧ-к-а, ПЕЧ-ечк-а, ПЕЧ-ур-к-а, ПЕЧ-н-ой, ПЕЧник, ПЕК-арь*.

4. Найти общие суффиксы в группах слов. Какое значение у этих суффиксов?

а) *дяденька, тетенька, рученька, ноченька, доченька, ноженька;*

б) *деревушка, лебедушка, голубушка, журавушка, сторонушка, речушка;*

в) *зайчонок, волчонок, бельчонок, медвежонок, галчонок;*

г) *улочка, булочка, лапочка, козочка, розочка, палочка, галочка.*

5. Придумать профессии, в названии которых есть суффикс *-тель*.

6. Выделить суффикс в словах: *морской, крановщик, связист, прибавка, тучка, козочка, кузовок, земляк, смелость, дождевик, котище, лапища, пожарник, сильный, водица.*

7. Выписать только те прилагательные, в которых есть суффиксы: *больной, веселый, холодный, большой, тоскливый, тёплый, задорный, туристский, слабый, тихий, сероватый.*

Упражнения на разбор слов по составу

1. Разобрать по составу слова: *кошка, школьница, посторонний, золотистый, подсказка, лыжник, спела, перевозчик.*

2. Составить слова из частей, разобрать по составу: *по, к, воз, а н, страиш, ый ник, ель плат, за, к, а очк, труб, а сад, ник, ов, и нос, е, ищ пис, под, к, а еньк, бел, ий.*

3. Найти слово, подходящее под схему: *походы, указка, ключик, стрелка, повара, безусый, должок, полоса, заводь, удавы.*



4. Составить схему слов из набора карточек (карточки): *подносы, кони, горка, прическа, подруга, иголка, пришкольный, вода, рисовая, окрик.*

5. Придумать слова, подходящие под схему:



6. Отгадать загадку: *Корень мой находится в цене. В очерке найди приставку мне. Суффикс мой в тетрадке все встречали, Вся же – в дневнике я и в журнале. (Оценка)*

7. Прочитать пары слов. Определить, какое слово от какого образовано и с помощью чего: *вода – водный, учить – обучить, липовый – липа, граница – заграница, нос – переносица, переводчик – перевод.*
Упражнения на тему «имя существительное».

8. Задать вопросы кто? или что? к словам. Объяснить, почему поставлен такой вопрос: *ромашка, мяч, пожарник, лиса, пирамидка, бабочка, туча.*

9. Записать слова в 2 столбика: отвечающие на вопрос кто? и что? *люстра, зверь, дуб, резинка, гроза, дедушка, сын, маша, шишка, уши, пассажир, белка.*

10. Подобрать каждому предмету пару. Использовались картинки с изображением людей различных профессий и их профессиональных принадлежностей. Задать к каждому слову вопрос кто? или что? (*пожарник – шланг, врач – шприц, повар – кастрюля, швея – игла, маляр – кисть, военный – пистолет*).

11. Найти в предложении слова, обозначающие предметы: *Пётр делает зарядку. Проворная белка прыгнула на ветку. Носит одуванчик желтый сарафанчик. Ландыш – редкое растение. Некоторые птицы поднимаются на большую высоту.*

Упражнения на тему «Род существительных»

1. Прочитать слова, заменить их словами он, она или оно. На какой вопрос отвечают эти слова: *тропинка, темнота, сук, звук, плот, мороз, яблоко, облако, полотно, предложение.*

2. Записать только те слова, которые отвечают на вопрос что? и могут быть заменены словом он: *фигура, ломтик, паровоз, тигр, гром, бегемот, слух, зрение.*

3. Выписать сначала существительные, которые можно заменить словами он, она, оно, а затем существительные, которые можно заменить словом они: *работа, закат, ямы, храбрость, лучи, лень, тени, голоса, тишина, слово.*

4. Образовать словосочетания со словами мой или моя: *тетрадь, смех, прическа, оценка, ответ, друг, сестра, улица, память, Трезор.*

Упражнения на словоизменение

1. Игра «Один – много». Подобрать существительное во множественном числе: *стол, бал, топор, забор, народ, мороз, приказ, план, слон, валун, огород.* Какие изменения происходят со словом? Записать слова парами, подчеркнуть букву, которая появляется на конце слов.

2. Проследить за изменением существительного «дело» в разных предложениях. Выделить окончание существительного: *Дело шуток не любит. От слова до дела целая верста. Доброму делу – доброе слово. Сделал дело – гуляй смело. Велик телом, да мал делом. И умен, и крепок, и в деле гожд.*

3. Игра «Чего не стало?». Назвать предметы на картинках, запомнить. После того, как одну картинку убирают, отгадать чего не стало. Составить пары слов: *помидоры – помидоров, гири – гирь, бананы – бананов,*

апельсины – апельсинов, груши – груш, сливы – слив, баклажаны – баклажанов, кабачки – кабачков.

4. Изменить слова: *слон, лиса*, по вопросам: *кого? – ..., кому? – ..., о ком? – ..., кем? – ...*.

5. Подставить слово окно в словосочетания: *выглянуть из ..., помыть ..., петь под ..., висеть на..., подойти к ...*. Выделить окончания в существительном.

6. Найти все существительные в тексте: *Рыхлый снег темнеет в марте, Тают льдинки на окне. Зайчик бегают по парте и по карте на стене.* (С. Маршак).

Упражнения на тему «Глагол и существительное»

1. Объяснить, что обозначают данные слова и на какие вопросы отвечают: *пружина, кивает, прыгает, удочка, ведро, рыбка, ест, туман, пиццит, тень, дым, скользит, солнце, карась, девочка?*

2. Придумать слова-действия, отвечающие на вопрос: что делают?

3. Выписать слова-предметы и слова-действия в 2 столбика: кто? и что делает?: *смотрит, лесник, делает, горит, школьник, тигр, бабочка, скачет, тянет, вяжет, муравей, окунь.*

4. Подобрать к каждому слову-предмету подходящее словодействие: *дождь, гусеница, птица, облако, река.* Слова для справок: *плывёт, идёт, ползёт, летит, течёт.*

5. Придумать как можно больше слов-действий, подходящих к словам: *время, дождь, дорога.*

6. Вставить в предложение слово-действие, подходящее по смыслу:
Повар ... котлеты и ... суп. Кондитер ... пирог в духовке. Бабушка ... носки из шерсти. Плотник ... доску пилой. Маляр ... стену в белый цвет. Доктор ... больного. Портной ... костюм на заказ. Дворник ... улицу по утрам.

7. Найти слова-предметы и слова-действия в предложении, задать вопросы к ним:

Цветы поставили на подоконник. Медленно падают крупные снежинки. Спортсмен бежит быстро. Хитрый кот поймал мышь.

8. Составить схему предложения, обозначив слова-предметы и слова-действия:

Крокодил раскрыл пасть.

Сверкает молния.

Витя прочитал стихотворение.

Мама сварила земляничное варенье.

Мороз нарисовал узоры на стекле.

9. Придумать предложение по схеме:

1.сущ. + глаг.;

2.сущ. + глаг. + сущ.;

3.сущ. + глаг. + прилаг. + сущ.

10. Задать вопрос к глаголам, сравнить окончания в вопросе и глаголе:

идут – идёт, гнут – гнёт, ползут – ползёт, рвут – рвёт, кладут – кладёт. Определить число глаголов.

11. Изменить число выделенного существительного. Как изменятся глаголы в предложении? Сделать вывод о связи слов в предложении:

Цапля прилетает всегда на одно и то же место. Белый гриб растет в бору. Осенью ягода калины краснеет. Бобер сделал запруду и построил хатку. Барсук выходит на охоту ночью.

12. Записать глаголы в 3 столбика: отвечающие на вопрос что делал? что делала? что делали?:

ходила, таскала, напал, видели, думали, играла, курил, шутили, лаял, кашляла, спала, спорил, лепил, верили, давали.

13. Вставить в предложение глагол, ориентируясь на вопрос:

В мае (что делают?) первые грозы. Буря (что сделала?) деревья с корнем. Солнце (что делает?) на западе. Грибники (что будут делать?) грибы после дождя. Ты (что делаешь?) работу над ошибками.

14. Придумать 3 глагола, отвечающие на вопрос что делаю? Изменить их так, чтобы они отвечали на вопрос что сделаю? Определить время глагола.

15. Изменить глаголы так, чтобы они отвечали на вопрос что делать? Записать слова парами: *отсырел – ..., накопила – ..., живёт – ..., любишь – ..., загрубели – ..., обидел – ..., гуляете – ..., журчит – ..., цвела – ..., пьют – ...*

16. Списать, употребляя глаголы из скобок в прошедшем времени:
Пароход (входить) в порт. Мы (любоваться) панорамой города. Огромные здания (вырасти) перед нами. Пассажиры медленно (сходить) по трапу. Толпа внизу (волноваться) и (расти).

Упражнения по теме «Безударное окончание прилагательного»

1. Подобрать слова-признаки к словам-предметам: *лето, небо, яблоко, колбаса, слава, лес. Слова для справок: звёздное, жаркое, громкая, сочное, докторская, густой.*

2. Подобрать к каждому слову-признаку противоположное по смыслу: *храбрый – ..., ленивый – ..., холодный – ..., быстрый – ..., короткий – ..., мокрый – ..., пустой – ..., грустный – ..., ранний – ...*

3. Найти слова-признаки в предложении. Подчеркнуть их, задать вопрос: *Перед нами лежит широкая дорога. В синем небе звёзды блещут. Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка. Белые ручки чужие труды любят. Кокосовая пальма – растение жарких стран. На темном небе рассыпались яркие звёзды.*

4. Вставить слова-признаки в предложение. К какому слову относятся слова-признаки? (С каким словом «дружат» слова-признаки? К какому слову они «прилагаются?»): *В булочной продавали ... хлеб. Отец набрал ... корзину грибов. Я гуляю в ... сапогах под дождем. Снег лежит, как ... перина. ... сок очень полезен для здоровья. Приближалась ... осень.*

5. Составить схему предложения, обозначив слова-предметы, слова-действия и слова-признаки: *Лежат глубокие чистые снега. Знакомый*

почтальон принес письмо. Миша разрезал спелый, сочный арбуз. Перелетные птицы собираются в стаи. Богатый купец привез заморские товары. В лыжной прогулке участвовали дети.

6. Написать слова в словосочетании во множественном числе: *дождевое облако – ..., удалой молодец – ..., боевой конь – ..., сухая корка – ..., гнилой пень – ..., стальное перо –*

7. Выделить окончания прилагательных в единственном и множественном числе.

8. Определить число прилагательных в предложениях:

Кружит ветер по лесной дороге желтые листья, несет белые пушистые хохолки одуванчиков. Кленовые крылатки кружась опускаются на землю. Вот сорвалась и летит прозрачная паутинка. Воздух в лесу свежий, бодрящий.

9. Изменить прилагательное по родам. Выделить окончания. Образец: *большой – большая, большое. Морской, густой, простой, прямой.*

10. Вставить окончания прилагательных, определить род: *полев... хвоиц, паров... котлета, золот... правило, дорог... брошь, столбов... дворянка, больш... котёл, основн... состав, голуб... вагон.* Используя вопросы и слова-помощники, вставить окончания прилагательных в таблице. Сравнить окончания вопросов и окончания прилагательных. Сделать вывод.

Итоговые задания по теме «Части речи»

1. Прочитать стихотворение, указать знакомые части речи: *Существительное – школа. Просыпается – глагол... С прилагательным весёлый Новый школьный день пришел. (О. Высотская)*

2. Назвать части речи, которые изменяются по родам. Какая часть речи по родам не изменяется? Определить род существительных в таблице, изменить прилагательное луговой и глагол рос по родам:

Род
Существительное	цветок	трава	растение
Глагол
Прилагательное

3. Найти слова, которые звучат одинаково. Определить, какой частью речи они являются:

- а) *Нам в избе сложили печь. Мама хлеб в ней будет печь.*
- б) *Белое покрывало землю покрывало.*
- в) *Из трубы не будет течь – устраним мы быстро течь.*
- г) *Говорит попугай попугаю: – Я тебя, попугай, попугаю.*

№ 3. Упражнения по направлению «отработка алгоритмов решения орфографических задач».

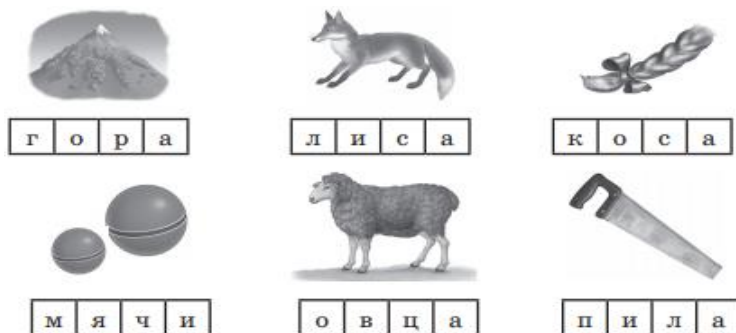
1. Упражнения, которые направлены на развитие умения «слышать» безударные гласные и определять место безударной гласной в слове.

1. Прочитать слова, поставить ударение, обозначить безударную гласную точкой: *следы, моря, мячи, перо, войска, враги, столы, ряды, пила, слоны, весна*. Какие это гласные?

2. Прочитать слова, найти безударные гласные, определить, в какой части слова они находятся: *кроты, грачи, дрозды, зима, сова, лиса, огонек*. Чем последнее слово отличается от других?

3. Найти слова с безударными гласными в корне: *смола, село, корни, реки, снежок, ледяной, зимний*.

4. Назвать предметы на картинках. На звуковой схеме слов обозначь безударную гласную точкой под клеточкой.



6. Прочитать и записать сначала слова с безударной гласной «о», затем – с безударной гласной «а». Какие гласные в безударном положении нужно проверять? *Коса, полоса, кольцо, глотал, права, корма, кора, лошадь, копна, морской, трава*.

7. Прочитать и записать слова в 3 столбика: с безударными гласными и, е, я: Какие гласные в безударном положении нужно проверять?

8. *Пятак, длина, темнота, беда, вязание, мясной, следы, листва, ленивый, удивить, списать, тяжёлый, крепить, свистеть*.

9. Найти слова с двумя безударными гласными в корне: *чернила, огоньки, волчица, стиральный, голоса, волосатый, снеговик, золотой, говорит, берега, голодал*.

10. Найти в тексте слова с безударными гласными в корне. Устно подобрать проверочные к этим словам. Какие это части речи?

В старину думали, что Земля – большой блин, лежащий на трех китах. На самом деле Земля – шар, который облетает вокруг солнца за 365 дней. Это земной год. Ночь и день сменяют друг друга, потому что Земля вертится вокруг себя, подставляет солнцу то один бок, то другой.

Упражнения на тему «Подбор родственных слов»

1. Изменить слова по образцу, объяснить написание второго слова:
лес – леса, стол — ..., бег – ..., корм – ..., плащ – ..., час – ..., дело – ..., гриб – Какое слово является проверочным, какое проверяемым? Почему?
2. Записать слова парами проверочное – проверяемое:
ласка, дворовый, защита, тяжелый, писать, изменить, оценить, двор, взгляд, измена, ценит, приласкать, список, проглядел, тяжесть, защитит.
3. Найти проверочное в ряду однокоренных:
село, сельчане, сельский, поселение, селиться;
прибежал, бегун, беготня, бегать, беговой;
подарить, дарила, подарок, даритель;
весёлый, повеселеть, развеселиться, весел, веселушка.
4. Подобрать к словам однокоренные, найти среди них проверочные: *далёкий, волна, освежить, трава, глазеть, ночной.*
5. Написать слова в 3 столбика к каждому проверочному:
гриб снег цвет Грибник, цветочек, снега, грибница, зацветает, снеговик, грибной, цветной, грибы, снежинка, снежок, грибок, снегопад, цветник, цветы.
6. Подобрать проверочное слово, придумать, какие еще слова можно проверить этим словом: *болел, синел, весна, гнездо, мостить, яйцо.*
7. Объяснить правописание корней в словах: *уходить, звонить, подарить, накормить, гордиться, трясти, высидеть, выползть.*

8. Определить, какую гласную следует писать (а или о): ...зеро, д...ждинка, пл...тил, н...сить, п...сёт, п...левой, с...довник, вст...ют, п...руса, др...ва, н...чная, ...гонь, к...вёр, лош...дь, м...рщина, в...ренье, ск...зали, ...строта, п...ляна.

9. Определить, какую гласную следует писать (и-е-я): тр...нё, т...нуть, тр...сёт, прин...сти, выр...зал, х...трец, с...лач, з...мля, м...сной, бл...стит, сп...шила, п...тёрка, п...тнистый, стр...ла.

10. Объяснить правописание слов в словосочетаниях:

зап...вать песню – зап...вать лекарство, сл...зять сметану – сл...зять с дерева, в л...су темно – погладить л...су, ув... дать родных – ув...дать без полива.

11. Вставить пропущенные буквы, объясняя правописание:

Л...вить ос...тра с...тями запр...щено. На тр...винках бл... стит р...са. Подм...сти пл...щадку перед школой попр...сили Серёжу. Х...лодный резкий в...тер сб...вает с ног, к...чает и гнет м...лоденькие д...ревья.

12. Записать под диктовку:

Волк для овец – плохой пастух. Сказать легко – сделать трудно. Буквы кривы, да смысл прямой. Не гони коня кнутом, а гони коня овсом. Больше верь своим очам, чем чужим речам. Не гордись званьем, а гордись знаньем.

13. Отгадать загадки, записать отгадки:

Чуть дрожит на ветерке

Лента на просторе.

Узкий кончик – в роднике,

А широкий – в море. (Река)

Домовитая хозяйка

Пролетает над лужайкой,

Похлопочет над цветком –

Тот поделится медком. (Пчела)

Ела-ела дуб, дуб,

Поломала зуб, зуб. (Пила)

Вверх – вниз, вверх – вниз.

Хочешь кататься – на нас садись. (Качели)

Два братца друг на друга глядятся –

Век не сойдутся. (Берега)

Без рук, без топоренка

Построена избенка. (Гнездо)

14. Показать карточку с безударной гласной, которая должна быть написана в корне слов:

родня, ядро, молоток, глотал, моряк, бельё, солонка, небеса, ночная, осмотрел, обижать, пасёт, синее, краснеть, тепло.

Упражнения по теме «правописание парных глухих-звонких согласных в корне слова»

1. Прочитать слова. Какая буква пишется на конце слова? Какой звук обозначает эта буква? *Суп, рот, сад, сруб, пруд, воз, нос, род, прут, сток, стог, зуб, порог, порок.*

2. Прочитать слова парами, найти корень в этих словах. Сделать вывод о написании корней: *Горбы – горб, снега – снег, гербы – герб, шаги – шаг, овраги – овраг, жирафы – жираф, сугробы – сугроб, ястребы – ястреб.*

3. Найти слова с парными глухими-звонкими согласными на конце: *Шалаш, молодец, друг, овощ, морковь, посев, тетрадь, горох, сноп, горький.*

4. Найти в пословицах слова, в которых необходимо проверять парные глухие-звонкие согласные:

Хороший друг – настоящий клад. В зимний холод – всякий молод. Береги нос в сильный мороз. Первый шаг всегда труден. Снег глубок – год хорош. Добрая пословица не в бровь, а в глаз. На языке мед, а под языком лед.

5. Найти слова с сомнительными парными согласными в корне. Устно подобрать проверочные к этим словам: *Робкий, горький, сладкий,*

ловкий, низкий, мелкий, крепкий, холодный, неровный, гибкий, прочный, резкий, добрый, пугливый, мягкий, жидкий.

6. Разгадать шарады:



Когда я с Д, меня сорвут,
Когда я с Т, на мне плывут.
Со звонкой буквой на конце –
Сияет свежесть на лице.
С глухой – по наковальне бьет,
Подкову лошади кует.

7. Сделать краткий фонетический разбор слов: луг – лук, род – рот, гриб – грипп, маг – мак. Сравнить произношение и написание.

Упражнения на подбор проверочных слов во многом аналогичны таким упражнениям по теме «Безударные гласные»

1. Написание каких слов можно проверить словом грибы: грибок, грибки, грибной, гриб.

2. Найти проверочное и проверяемое слова в стихотворении:

Если слышишь парный звук,
Будь внимательным, мой друг.
Парный сразу проверяй,
Слово смело изменяй:
Зуб – на зубы, лед – на льды –
Будешь грамотным и ты.
В конце слова, без сомненья,
Происходит оглушенье.

Говорим мы – плод,

Проверяем – плоды,

Говорим мы – сад,

Проверяем – сады.

3. Найти те слова, от которых образованы данные. Записать слова парами. Объяснить написание корней. Какое слово из пары является проверочным: *Бородка, головка, сливка, шубка, скорлупка, ступка, березка.*

4. Образовать родственные слова по образцу, объяснить написание второго слова. Какое слово в паре является проверочным? *Молодой – молод, похожий – ..., хороший – ..., пригожий – ..., красивый – ..., грубый – ..., крутой – ..., дорогой –*

5. Проверить сомнительные согласные в словах, подобрав проверочное: ... – *грядка*, ... – *зубки*, ... – *луг*, ... – *морковь*, ... – *тетрадь*, ... – *тетрадка*, ... – *сказка*, ... – *сладкий*, ... – *скользкий*, ... – *селедка*, ... – *холод*, ... – *юбка*.

6. Подобрать к словам однокоренные, найти среди них проверочные: *обложка, сапожки, готов, глазки, друг, бег.*

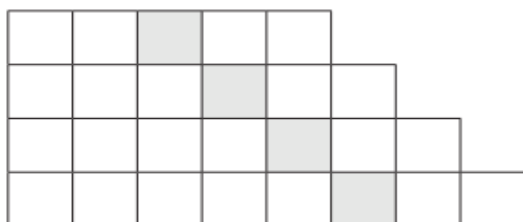
7. Придумать и записать не менее двух однокоренных слов к каждому проверочному: *заводы, города, сады*. Объяснить правописание корней в словах.

Упражнения на автоматизацию проверки согласной буквы.

1. Вставить пропущенные буквы, объясняя правописание:

Получить бага..., могучий ду..., забивать гвоз..., ходить в похо..., тяжелый тру..., сорвать пру..., вкусный обе..., запах тра..., полетели на ю..., осенний листопа..., праздничный наря....

2. Спуститься по лесенке, записав слова в клеточках. Какая буква оказалась в выделенных клеточках. Как проверить слова?



3. Поднять карточку с согласной, которая должна быть написана в конце слов. Учитель читает слова: *утюг, краб, залп, посев, жираф, флаг, груз, ландыш, воз, завод, крот, лев, грыз, слог, долг, гриб, шкаф, берег, фартук, мороз.*

4. Догадаться, какую пару глухих-звонких согласных необходимо проверять в каждой строке. Вставить пропущенные буквы, проверив слова. Вписать пару согласных в первую клетку таблицы. Назвать все парные глухие-звонкие согласные, которые нуждаются в проверке на конце слов и перед согласным.

	Камы..., дро...ь, ланды..., но..., ёр..., сторо..., ло...ка, у..., руба...ка
	Ми...ка, ни...кий, моро..., арбу..., расска..., тру..., вор..., сеноко...
	Обу...ь, бро...ь, морко...ка, шка..., уло..., попра...ка, рука..., шлей...
	Зал..., прору...ь, голу...ь, сно..., стол..., ду..., ро...кий, расто...ка
	Наро..., кро..., сла...кий, гвоз...ь, сле..., гра..., лё..., похо...ка
	Носоро..., сту..., фла..., мя...кий, барсу..., осьмино..., дру...

Упражнения на дифференциацию корневых орфограмм

1. Написать слова в 2 столбика. В 1-й с безударными гласными в корне, во 2-й – с проверяемыми парными звонкими и глухими согласными: *лев, голубь, коза, чиж, лиса, краб, морж, клёт, дрозд, пчела, оса.*

2. Найти орфограммы в словах: *лошадь, сладкий, сторож, холод, булавка, малыш, улов, близкий, голод, указка, берег, ножка, волос, дружки, хитрец, слеза.*

3. Объяснительный диктант (найти орфограмму и определить ее тип, проверить написание, записать предложение):

Глеб запряг лошадку. Ела дуб – поломала зуб. Узкая тропинка бежала через поля. Белеют стволами тонкие березки. Подружка нашла редкий гриб.

Аналогичным образом по мере овладения программным материалом по русскому языку отрабатываются другие случаи письма по правилу, из которых самым сложным для детей является, пожалуй, написание безударных окончаний слов.

№ 4. Упражнения по работе над словарными словами.

1. Группировка слов по лексическим темам:



Было проведено изучение словарных слов тематическими блоками: «Овощи», «Школа», «Дорога и транспорт», «Квартира».

2. Группировка слов по запоминаемой букве. Предлагается учить и записывать слова, например, с буквой А. Такой прием хорош для слов, в которых не встречается других гласных:

А	бАгАж, зАвтрА, зАвтрАк, зАпАд, кАрАндАш, сАхАр, спрАвА, трАмвАй,
О	вОстОк, пОтОм, тОпОр, ОвОщ

3. Заучивание слов с так называемыми полногласиями – *ОЛО, ОРО*: *ОЛО: соловей, молоко, молоток, около, солома, болото. ОРО: хорошо, воробей, корова, сорока, мороз, огород.*

4. Деление слова на части, создающее некую осмысленную ассоциацию, способ запомнить:

гори 	Я 		
Гори зонт	За я ц	Один на дцать	В о семь

5. Использование шарад, ребусов, загадок: *Начало – голос птицы, Конец – на дне пруда. А целое в музее Найдете без труда.*

6. Связывание словарного слова с другим, в котором данная буква слышится четко. Например, «Топор, топор, иди на двор!», «урожай – рожь», «белая береза», «столица – стол, стольный город».

7. Хоровое орфографическое проговаривание словарных слов.
8. Создание зрительной ассоциации слова с графическим образом буквы, которую надо запомнить.

9. Логопед показывал ученикам, что букву о в слове «собака» можно изобразить в виде входа в конуру, медали на собачьей шее, ошейника и т.д. Букву я в слове «заяц» можно представить в виде зайца, стоящего на ушах. Затем дети включаются в создание таких картинок-образов. *Я – заяц из «Смешариков». Яблоко, ягода – фрукты вместо буквы о. Ракета – а в виде ракеты. Горох в виде стручка с о. Шофер, который держится за большую букву как за баранку. Посуда – о как тарелка. Космос – планеты на месте о.*

10. Группировка слов с одной буквой и «оживление» этой группы, сочинение предложений со словарными словами: *Дежурный, ученик, везде – «Дежурный ученик подмел везде». Класс, суббота, русский – «У нашего класса в субботу был русский». Овца, овес, обед – «Овца не ест овес на обед», «Солома – корове, овес – овце».*