

Введение

Актуальность изучения темы настоящей работы обусловлена тем, что дети младшего школьного возраста, у которых наблюдается дизорфография, составляют значительную часть учащихся с низкой успеваемостью, что отрицательно влияет на формирование эмоционального, когнитивного, поведенческого компонента школьной адаптации и личностное развитие младших школьников.

Вопросы изучения феномена дизорфографии, путей ее устранения находят свое отражение в работах Л.В. Венедиктовой, О.В. Елецкой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, И.В. Прищеповой и др.

Дизорфография представляет собой стойкую и специфическую несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, что обусловлено недоразвитием у ребенка ряда неречевых и речевых психических функций. Дизорфография проявляется как изолированно, так и в составе общего недоразвития речи [11].

В начальной школе дети с дизорфографией испытывают значительные трудности в процессе ознакомления с грамматическими понятиями, в запоминании и усвоении орфограмм. Они допускают большое количество ошибок в самостоятельной письменной речи (изложении, сочинении, письменном рассказе по картинке). В связи с чем, предупреждение и профилактика дизорфографии в начальной школе является теоретически и практически значимой проблемой.

Объект исследования – дизорфография.

Предмет исследования – процесс диагностики и профилактика дизорфографии у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования – изучить возможности коррекционной работы и ее профилактики в преодолении дизорфографии у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования – уровень орфографической грамотности младших школьников будет выше при условии грамотно организованной профилактической работы .

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи исследования:

1. Провести анализ методической литературы по теме исследования.
2. Изучить уровень нарушения орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста.
3. Разработать программу дидактических игр с целью устранения дизорфографии у младших школьников.
4. Выявить динамику уровня орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы педагогами в организации работы по устранению и предупреждению орфографических ошибок, дизорфографии у младших школьников.

Методы исследования – обзорно-аналитические и теоретические (анализ литературы), обобщение педагогического опыта.

Глава I. Теоретическое обоснование изучения процесса диагностики и коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста

1.1. Проблема дизорфографии в психолого-педагогических исследованиях

В современных условиях обучения педагоги и логопеды отмечают увеличение числа школьников, характеризующихся наличием разного рода орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер.

Дизорфография в качестве специфического расстройства является причиной неуспеваемости младших школьников по циклу предметов родного языка как в общеобразовательных школах, так и в специальных коррекционных учреждениях.

Р.И. Лалаева описывает дизорфографию как особую категорию стойких, специфических нарушений письма, которые проявляются в неспособности освоить орфографические навыки и использовать морфологический и традиционный принципы орфографии. Таким детям сложно обнаруживать орфограммы и решать орфографические задачи. Для этого требуется достаточная степень владения морфологическим анализом слов, достаточный лексический запас, способность выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам [13].

С точки зрения А.Н. Корнева, дизорфография понимается как особая категория стойких, специфических нарушений письма, которые проявляются

в неспособности овладеть орфографическим навыком, несмотря на знание соответствующих правил [10].

Л.Г. Парамонова объясняет дизорфографию как специфическую неспособность младших школьников к усвоению орфографических правил. В своих исследованиях автор отмечает, что допускаемые детьми ошибки, связанные с плохим усвоением морфологического принципа письма, принято относить к грамматическим. Как причины, так и количество грамматических ошибок у детей могут быть самыми различными. У одних школьников число таких ошибок имеет какой-то определенный предел, при этом по мере овладения ребенком грамматическими правилами оно постепенно уменьшается. У других школьников количество таких ошибок значительно больше, при этом оно не только не уменьшается по мере изучения грамматических правил, а наоборот, даже возрастает, что связано с постепенным усложнением в процессе обучения письменных текстов, их объема [20].

В логопедической литературе отмечаются следующие симптомы дизорфографии:

1. У детей наблюдаются сложности в запоминании орфограмм, смешивание таких терминов как «звук», «слог», «слово» и др.
2. Правила правописания усваиваются детьми с трудом и в более длительные сроки, чем у детей, не имеющих дизорфографии.
3. Детям сложно самостоятельно, своими словами пересказывать содержание орфограмм, делать обобщения.
4. Наблюдается формальное усвоение грамматических признаков орфограмм (к примеру, при проверке безударных гласных в корне вместо родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию).
5. Детям трудно усваивать операции и способы проверки слов, при этом самопроверка не дает положительных результатов [8].

На письмо данные симптомы влияют отрицательно, в частности у младших школьников с дизорфографией обнаруживаются такие ошибки как: правописание проверяемых безударных гласных в корне, воспроизведение слов с непроверяемым написанием в корне, перенос слов, написание прописной буквы в именах, отчествах, написание ЧН, ЧК, СТН, ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ, использование названия звуков вместо названия букв, или искажение их.

С точки зрения О.В. Елецкой, дизорфография имеет системный характер и сложную комплексную структуру. У младших школьников с дизорфографией наблюдается неполноценность сразу нескольких компонентов орфографически правильного письма. Доминирует несовершенство компонентов речевой функциональной системы и несформированность произвольных языковых способностей. Это сопровождается недостаточностью развития у детей когнитивных функций, а также несформированностью основных регуляторных компонентов учебной деятельности – программирования и контроля [7].

У младших школьников встречаются одинаковые орфографические ошибки, специфичность которых выражается в постоянном характере их появления в письменных работах. Это орфограммы, регулирующие написание гласных в окончаниях слов, корневые орфограммы, правописание Ъ и Ь после шипящих, правописание букв Ы и И после Ц в корнях слов.

Помимо орфографических ошибок к симптомам дизорфографии можно отнести недостаточное овладение детьми грамматическими понятиями и соответствующим терминологическим словарем; низкий уровень усвоения ими правил и закономерностей функционирования языковых единиц; неполноценность лингвистического мышления (прежде всего, операций морфемного, морфологического и словообразовательного анализа) и чувства языка; слабую мотивацию школьников к изучению орфографических правил;

их неспособность опираться в письменной деятельности на правила, усвоить и применять в письме алгоритм орфографических действий.

По мнению О.В. Елецкой и Н.Ю. Горбачевской, коррекция дизорфографии у младших школьников должна иметь комплексный и системный характер. С учетом структуры дефекта и индивидуально-типологических особенностей детей с дизорфографией, необходимо реализовывать дифференцированный подход к организации коррекционного воздействия и определению его содержательных аспектов. При этом к основным направлениям коррекционного воздействия можно отнести следующие:

- 1) формирование у детей стратегий запоминания, сохранения и воспроизводства языковых единиц;
- 2) развитие произвольности, переключаемости внимания, способности к его концентрации;
- 3) совершенствование мыслительных операций;
- 4) формирование умения устанавливать цель и управлять поведением, направленным на ее достижение;
- 5) обучение школьников навыкам планирования, организации, инициирования деятельности;
- 6) формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и оценивать ее результаты;
- 7) совершенствование компонентов речевой функциональной системы;
- 8) развитие языкового чувства и его контролирующей функции, лингвистического мышления [8].

Таким образом, дизорфография представляет собой специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Детям с дизорфографией трудно решать орфографические задачи: видеть «опасное место» в слове, подбирать проверочное слово, и выучив правило, применять его на письме.

Дизорфография часто сочетается с нарушениями письма (дисграфией) и чтения (дислексией). В преодолении дизорфографии важным является процесс формирования орфографических навыков как сложный речемыслительный процесс, что требует достаточного уровня развития мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений.

1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста

Младший школьный возраст (7-11 лет) представляет собой период детского развития, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность – особая форма активности ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения [2].

Рассматривая развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте, важно отметить следующие моменты: в этот период начинает доминировать мышление; происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, которое становится преимущественным. В начальной школе дети много работают с различного рода наглядными материалами, далее по мере взросления подобные наглядные материалы сокращаются. Образное мышление в меньшей степени становится необходимым в учебном процессе [3].

Важным условием развития теоретического мышления является формирование научных понятий. С помощью теоретического мышления ребенок может решать задачи, ориентироваться на внутренние признаки предметов, а не на внешние.

В младшем школьном возрасте постепенно формируется синтезирующий характер восприятия. Младшие школьники становятся способными к установлению связей между элементами воспринимаемого материала. Это можно увидеть, например, когда дети описывают картину.

Развитие памяти в младшем школьном возрасте характеризуется появлением произвольности и осмысленности. С одной стороны, дети могут произвольно запоминать только тот учебный материал, который вызывает у них интерес, преподносится в игровой форме, обеспечивается яркими наглядными пособиями и т.д. А с другой стороны, по сравнению с дошкольниками, младшие школьники способны к целенаправленному, произвольному запоминанию материала, который необходимо запомнить по заданию [3].

В младшем школьном возрасте развивается внимание: ребенок способен сосредотачиваться на занятии каким-то одним делом в течение 10-20 минут. В этот период происходит увеличение объема внимания, повышение его устойчивости, переключения и распределения.

М.В. Никитина отмечает еще одну важную характеристику младшего школьного возраста – развитие рефлексии как способности к осознанию себя и своих действий. Рефлексия способствует тому, что ребенок вырабатывает свой собственный взгляд на мир, собственное мнение, личностное отношение к окружающему. В результате чего у младших школьников постепенно формируется личное отношение к учению [18].

Учебная деятельность младшего школьника формируется постепенно, из предыдущего периода игровой деятельности через приобретение нового опыта. Ребенок обучается не только знаниям, но и способам их применения в жизни .

В концепции Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова конечная цель учебной деятельности представляет собой сознательную учебную активность ребенка. Учебная деятельность постепенно превращается в самостоятельную деятельность школьника, где он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность постепенно превращается в самообучение [25].

В период младшего школьного возраста значение игровой деятельности уже не так велико, но дети по-прежнему лучше усваивают материал, преподнесенный в игровой форме, с элементами игры, викторины и т.д. Затем постепенно игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Для того, чтобы ребенок был успешен в учебной деятельности, родителям необходимо приучать его к новому режиму, давать «серьезные» поручения, посильные для его возраста. Ребенок в этом случае ощущает свою значимость, старается сравняться в положении со старшими, что дает возможность подняться на новую возрастную ступень.

Ребенок стремится занять новое социальное положение, у него постепенно формируется внутренняя позиция. Л.И. Божович называет внутреннюю позицию центральным личностным новообразованием, характеризующим личность ребенка в младшем школьном возрасте. Именно внутренняя позиция школьника определяет его поведение, деятельность, отношение к действительности, к самому себе и окружающим [2].

Внутренняя позиция школьника представляет собой систему потребностей и стремлений ребенка в отношении школы, которое переживается ребенком как его личная потребность («я хочу в школу!»).

Внутренняя позиция школьника обнаруживается в том, что ребенок постепенно меняет дошкольно-игровой, индивидуально-непосредственный способ существования и выражает положительное отношение к школьному обучению.

Продуктивность учебной деятельности предполагает адекватность отношения ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. речь идет об определенном уровне развития самосознания.

Н.И. Гуткина обозначает следующие проблемы или трудности, связанные началом школьного обучения:

1) новый режим дня (эти трудности значимы для детей, не посещавших детские дошкольные учреждения; у них чаще наблюдается отставание в развитии уровня произвольной регуляции поведения, организованности);

2) адаптация ребенка к классному коллективу (эти трудности наиболее выражены у тех детей, кто не имел достаточного опыта пребывания в детских коллективах);

3) трудности взаимоотношений с учителем;

4) трудности в связи с изменением домашней ситуации ребенка [5].

Несмотря на то, что к началу младшего школьного возраста педагоги и родители специально готовят ребенка, указанные выше трудности порой достигают такой остроты, что встает вопрос о необходимости психолого-педагогической коррекции и формировании внутренней позиции ученика.

Положительное эмоциональное отношение ребенка к школе как к учебному заведению и к самому процессу учения является важнейшей предпосылкой благоприятного вхождения в учебный процесс, когда ребенок принимает соответствующие школьные требования и полноценно включается в учебную деятельность.

Д.Б. Эльконин предлагает следующую структуру учебной деятельности:

1) мотивы учения – совокупность побуждений, придающих смысл учебной деятельности ребенка;

2) учебная задача – задания, с помощью выполнения которых ребенок усваивает наиболее общие схемы действий;

3) учебные действия – все, что ученик делает на уроке (для каждого учебного предмета они являются специфическими, но есть и общие учебные действия);

4) контроль – действия, необходимые для проверки хода усвоения учебных задач;

5) оценка – действия, необходимые для оценивания успешности усвоения учебных задач [25].

В анализе мотивов учебной деятельности важно не только определить доминирующий мотив, но и рассмотреть всю структуру мотивационной сферы ребенка (в учебной деятельности это: смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес).

Смысл процесса учения для каждого ребенка основывается на тех идеалах, ценностях, которые он усвоит из своего близкого окружения, прежде всего в семье. Таким образом, еще до начала учебной деятельности у ребенка уже есть некие представления о смысле обучения, данные представления в ходе учебного процесса постепенно меняются, совершенствуются.

Смысл учения, влияющий на успешность образовательного процесса, представляет собой сложное личностное образование, включая в себя следующие компоненты:

- ребенок осознает объективную значимость учения, основой чего являются общественно выработанные нравственные ценности, принятые социальным окружением и семьей;
- ребенок понимает субъективную значимость учения для себя, что проявляется в уровне притязаний ребенка, его самоконтроле, самооценке учебной работы и ее отдельных компонентов [16].

При определении уровня своих притязаний ребенок исходит из своих возможностей в настоящее время (своего актуального «Я»), из представлений о том, какие возможности он мог бы иметь (потенциальное «Я»). Успешность обучения связана с высоким уровнем сформированности учебной деятельности и таких ее компонентов как учебная задача, учебные действия, самоконтроль и самооценка, а также с личностными особенностями ребенка (уровнем его притязаний). Данные аспекты в процессе обучения находятся в процессе развития, в связи с чем и смысл учения по мере формирования

учебной деятельности может развиваться или угасать, изменяться качественно.

Отношение к учебной деятельности является одним из важнейших психологических факторов активности ребенка в этом виде деятельности и ее эффективности. В связи с вышеупомянутым, теоретический анализ психологических характеристик такого отношения выступает важной задачей психологической науки и практики.

В психологической науке наиболее распространенным направлением изучения проблемы отношения к учебной деятельности является установление структурного строения отношения к учебной деятельности и характеристика его компонентов.

Изучая вопросы воспитания сознательного отношения учащихся, Л.А. Высотина к основным компонентам в структуре отношения к учебной деятельности относит:

- 1) мотивационный компонент – мотивы учения;
- 2) эмоциональный компонент – эмоциональные переживания и чувства;
- 3) волевой компонент – волевые качества личности [4].

В более раннем исследовании, изучая факторы эмоционального отношения учащихся, М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина выделяют эмоциональный, интеллектуальный и волевой компоненты в структуре отношения к учению и прослеживает взаимосвязи между ними. Авторы обращают внимание на то, что психологический анализ понятия «отношение к учебной деятельности» должен осуществляться с учетом соотношения между такими личностными свойствами, как характер, интересы и интеллект. При этом следует учитывать эмоциональные, познавательные и волевые процессы. М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина основными в структуре отношения младшего школьника к учению считают три взаимосвязанных компонента: 1) эмоциональный - эмоциональное отношение учащихся к

учебной деятельности, 2) мотивационный - мотивы учебной деятельности школьников, 3) учебное самосознание – отношение к самому себе как к субъекту учебной деятельности [15].

Важнейшим компонентом в структуре отношения к учебной деятельности являются мотивы.

М.В. Матюхина различает две группы учебных мотивов, влияющих на успешность младших школьников в учебном процессе:

1) первая группа представлена познавательными мотивами, связанными с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;

2) вторая группа представлена социальными мотивами, связанными с различными социальными контактами ребенка с окружающими .

Группа познавательных мотивов может быть разбита на несколько подгрупп:

- широкий познавательный мотив, состоящий в ориентации ребенка на освоение новых знаний;

- учебно-познавательный мотив, состоящий в ориентации ребенка на усвоение способов добывания знаний (приемы самостоятельного приобретения знаний, методы познания, способы саморегуляции учебной деятельности);

- мотив самообразования, состоящий в направленности ребенка на самостоятельное совершенствование учебных навыков.

Данные мотивы способствуют преодолению трудностей младших школьников в учебной деятельности, формируют познавательную активность, стремление ребенка быть компетентным, что повышает его желание учиться, быть успешным [17].

Вторая большая группа мотивов также делится на несколько подгрупп:

- широкий социальный мотив, состоящий в стремлении получать знания с целью приносить пользу обществу, в понимании важности учебы и

приобретения чувства ответственности, а также желания хорошо подготовиться к будущей профессии;

- узкий социальный мотив, состоящий в стремлении ребенка занимать определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получать их одобрение, завоевывать авторитет;

- социальный мотив, состоящий в том, что ребенок не только хочет взаимодействовать с другими людьми, но и стремится понимать, анализировать способы построения межличностных контактов с учителем и сверстниками, постоянно совершенствуя эти способы [17].

Наличие данных мотивов может быть недостаточным для успешности, если у младшего школьника отсутствует умение ставить цель и достигать необходимого результата. Цель подразумевает направленную активность на достижение результата, в частности в учебной деятельности. Для того, чтобы реализовать учебный мотив, необходимо, чтобы младшие школьники понимали цель своих действий и соотносили их с мотивами учебной деятельности, в которую эти действия включены; при этом смысл учебной деятельности может меняться в зависимости от ее мотивов (стать всесторонне развитым человеком, получить высшее образование и т.д.).

Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысление цели обеспечивают реальное выполнение действия. Наличие умений постановки целей является показателем способности целеполагания младших школьников в учебной деятельности. Способность к целеполаганию, в свою очередь, является одним из волевых компонентов мотивационной сферы ученика, повышая вероятность успешности в учебной деятельности.

Воспитание учебной мотивации, постановки целей у младших школьников должно сопровождаться и воздействием на эмоциональное отношение школьников к учению, к достижению успешности. Эмоции отражают восприятие окружающего мира в форме различных проявлений и оттенков. Эмоции и чувства, как психические процессы, отражают реальную

действительность в форме переживания. В эмоциях и чувствах отражаются потребности ребенка, а способы, которыми эти потребности удовлетворяются, влияют на процесс его социализации [4].

Все стороны учебного труда младших школьников сопровождаются теми или иными эмоциями. М.В. Матюхина выделяет следующие эмоции, необходимые для создания ситуации успешности в учебной деятельности:

- важность положительного эмоционального фона, связанного со школой, процессом обучения;
- важность положительных эмоций, обусловленных удовлетворяющими взаимоотношениями ребенка с учителями и сверстниками, со степенью участия в жизни классного коллектива (эмоции престижности, эмоции сопереживания);
- эмоции, связанные с осознанием каждым учеником своих возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении сложных задач (эмоции удовлетворения, желание хорошо учиться, чувство собственного достоинства);
- положительные эмоции от освоения нового материала (эмоции любопытства и любознательности, сопереживания персонажам художественных произведений, выдающимся историческим личностям, героям).
- положительные эмоции при освоении школьниками приемов самостоятельного добывания знаний, новых способов усовершенствования своей учебной деятельности [17].

Положительные эмоции создают атмосферу эмоционального комфорта в процессе учебной деятельности, что способствует формированию успешности в учебном процессе. С другой стороны, постоянное эмоциональное благополучие, преобладание удовлетворенности собой может приводить к застою в учебной деятельности. В процессе обучения должны

присутствовать и отрицательные эмоции (чувство неудовлетворенности, фрустрация при преодолении трудностей).

Отрицательные эмоции должны присутствовать в процессе обучения, сменяясь при этом положительными эмоциями. Длительное ощущение неудовлетворенности в учебной деятельности может делать младшего школьника неуверенным в себе, своих возможностях и вызывать школьную тревожность.

Младший школьный возраст характеризуется усложнением характера волевой сферы личности, изменением ее удельного веса в структуре поведения, в связи с чем у ребенка начинает появляться стремление преодолевать трудности. Развитие воли в младшем школьном возрасте тесно связано с изменением мотивов поведения, системой соподчинения мотивов [2].

Воля формируется у ребенка в процессе общения со взрослыми, с которых он берет пример. По Л.С. Выготскому, взрослый сначала сам проговаривает необходимые для достижения цели действия, а ребенок ориентируется на взрослого. Позднее, ребенок сам начинает давать себе речевые команды, формируется произвольное поведение, способность регулировать себя [4].

В учебной деятельности младшего школьника важнейшим проявлением воли является способность к волевому усилию, способность выдерживать длительное волевое напряжение, эмоциональную нагрузку.

Трудности достижения цели в учебной деятельности могут носить как объективный, так и субъективный характер. Уровень волевого усилия младшего школьника может не соответствовать объективным школьным нагрузкам. Способность к волевому поведению зависит в большой степени от таких характеристик, как сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. С другой стороны, важны условия воспитывающей среды, где ребенок может пробовать свои силы в преодолении внешних препятствий,

развивая волю, ответственность, способность завершать начатое дело до конца. Со временем внешний социальный контроль переходит во внутренний самоконтроль ребенка.

В школьном обучении произвольность поведения, высокий уровень сформированности волевых качеств, является необходимой основой для успешности учебной деятельности. Сформированные волевые качества младшего школьника позволяют ему эффективно выполнять учебные задания, следовать школьному режиму, регулировать свое поведение и эмоциональное состояние, ставить цели и достигать нужного результата, что в свою очередь способствует успешности в процессе обучения [4].

Таким образом, учебная деятельность является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте, включая в свою структуру мотивы учения, учебную задачу, учебные действия, контроль и оценку результатов. Основными компонентами отношения младших школьников к учебной деятельности выступают мотивационный компонент (мотивы учения), эмоциональный компонент (эмоции и чувства), волевой компонент (волевые качества).

1.3. Методологические основы диагностики и профилактика дизорфографии у детей младшего школьного возраста в условиях школьного логопункта

Профилактическая работа по устранению дизорфографии у детей младшего школьного возраста должна базироваться на нескольких ключевых принципах:

1. Формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа.

2. Отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор из нескольких вариантов написания – верного.

3. При формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. В качестве последних автор приводит списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (упрочение зрительного образа слова), использование такого приема, как «орфографическое чтение» [10].

В работах И.В. Прищеповой описана методика коррекции дизорфографии у школьников 2-3 классов, которая осуществляется в несколько этапов:

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

2 этап - закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений, букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических заданий, 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 определить морфологический состав слов.

3 этап - выполнение орфографических действий при громком разъяснении школьниками выполняемых шагов в виде рассуждений и выводов х22ъ.

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

И.В. Прищеповой выделены основные направления коррекционного воздействия, которые формируют у детей предпосылки орфографически правильного письма:

- коррекция нарушений гностико-праксических функций (узнавание изображений предметов, ориентировка в схеме собственного тела, развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса, развитие буквенного гнозиса, развитие и воспроизведение ритма; развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти);
- развитие восприятия речи а именно развитие имитации серий слогов с меняющимися ударением; развитие фонематического восприятия, логопедическая работа над ударением);
- развитие языкового анализа, синтеза, представлений;
- обогащение и развитие лексики
- коррекция нарушений грамматического строя речи;
- логопедическая работа над связной речью;
- интеграция сформированных психологических предпосылок к усвоению орфографии в процессе применения правил правописания [21].

О.И. Азова выделяет следующие направления логопедической работы по устранению дизорфографии:

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи.
2. При реализации этого направления решаются следующие задачи:
3. Совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова.

4. Развитие слогового анализа и синтеза.

5. Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове [1].

6. Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов).

7. Формирование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

8. Развитие звукового анализа осуществляется в тесной взаимосвязи с морфемным анализом, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции.

9. Формирование лексического компонента.

10. Работа по формированию словаря включает обогащение словаря, уточнение значения слов и развитие его семантической структуры по различным лексическим темам.

11. Большое внимание уделяется работе над антонимами, синонимами, паронимами, многозначными словами.

12. Дифференциация значения различных частей речи.

13. Дети учатся различать части речи, преобразовывать слова из одной части речи в другую по вопросам, по корням слов, дифференцировать части речи с помощью графических изображений, по картинкам, по конечной части слова.

14. Уточнение грамматического значения слов.

15. Коррекционная работа включает уточнение грамматических значений: число существительных, прилагательных и глаголов; род и падеж существительных и прилагательных; одушевленность и неодушевленность, собственность и нарицательность существительных.

16. Формирование морфологических обобщений и словоизменения.

17. Формирование словообразовательных моделей и словообразования.

18. Дифференциация родственных слов.

19. Развитие морфемного анализа.

20. Формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения [1].

21. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

22. Развитие внимания, памяти, мышления.

23. Усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков.

О.И. Азова предлагает применять в работе по коррекции дизорфографии принцип «квантования» орфографического правила. Это предполагает, что правила предъявляются не все сразу перед процессом автоматизации, а определенными квантами, дозами. Чтобы усвоить то или иное правило, ребенок должен овладеть несколькими операциями (квантами), каждая из которых сама по себе должна войти в навык прежде, чем ребенок приступит к изучению данного правила [1].

Пример правила «Разделительный мягкий знак (ь)»:

I квант: Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова.

II квант: Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы.

III квант: Уметь дифференцировать оппозиционные звуки по твердости - мягкости.

На основе определенных заданий у младших школьников формируется способность к проведению элементарного словообразовательного анализа, когда по заданной модели нужно образовать целый ряд слов.

В коррекционной работе можно использовать прием поморфемного проговаривания и поморфемного письма. В отличие от слогового проговаривания, поморфемное требует четкого произнесения каждой морфемы в слове. Этот способ орфографического чтения является

значительно более сложным для ребенка 3 класса, так как предполагает наличие способности вычленять морфемы в процессе записи слова и до его записи. При поморфемном письме школьник осмысляет морфемный состав слова в процессе его написания.

В коррекционной работе по устранению дизорфографии также используют прием орфографического чтения. При орфографическом чтении работает не только зрительный анализатор, но и речедвигательный аппарат и слух, то есть при орфографическом чтении запоминание орфографического облика слова осуществляется тремя видами памяти – зрительной, слуховой и речедвигательной. Ребенок видит слово, слышит его и произносит так, как оно пишется. Вероятность запомнить правильное написание слова увеличивается в несколько раз [22].

Таким образом, дизорфография – особая категория специфических нарушений письма, проявляющихся в стойкой неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил.

У многих учащихся с нарушениями письма имеется тесная связь между дисграфическими и орфографическими ошибками. Часто ученики, пройдя коррекционный курс по устранению дисграфии, избавляются от дисграфических ошибок, но при этом на первый план выступают орфографические ошибки и оказываются довольно стойкими к коррекции.

Однако, есть случаи, когда у детей на фоне сохранной устной речи, первые 2 года обучения проходят относительно благополучно, а с 3-го класса количество орфографических ошибок резко возрастает и сохраняется на протяжении последующих лет.

В обоих случаях трудности обусловлены нарушением этапа активного формирования языковой способности в ходе речевого онтогенеза, основным содержанием которого является развитие словотворчества ребенка за счет комбинации и рекомбинации морфем родного языка. Словообразование, как и другие процессы речетворчества, тесно связано с процессами освоения

материальной и понятийной сторон языка, а также с развитием речевой деятельности — умения адекватно комбинировать языковые единицы для выражения некоторого смысла.

Низкий уровень развития языковой способности приводит к проблемам комбинирования даже освоенными языковыми единицами в самостоятельной речи. Процессы словотворчества протекают не столь активно, а в тяжелых случаях отсутствуют вовсе. В результате у детей сдерживаются процессы развития словарного запаса. Это приводит не только к сужению словарного запаса, но и к трудностям его формирования. В дальнейшем недостаточность словообразовательных процессов и обуславливает появление ошибок.

Заучивание формулировок правил и бесконечное написание диктантов, подстановочные упражнения (по типу «вставьте букву») в этих случаях не помогут, поскольку не предполагают воздействия на нарушенное звено. Задача логопедической работы на данном этапе — создание предпосылок грамотного письма, т.е. формирование тех видов деятельности, которые пострадали вследствие первичной языковой недостаточности.

Дизорфография возникает у детей, имеющих в анамнезе:

- общее недоразвитие речи (ОНР);
- фонетическое недоразвитие речи (ФНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);
- дисграфию и дислексию (в период обучения в начальной школе);
- различную неврологическую симптоматику (минимальную мозговую дисфункцию — (ММД), энцефалопатию;
- пренатальную и постнатальную патологию.

У большинства учащихся, имеющих данное нарушение отмечается:

- 1) снижение слухоречевой памяти;
- 2) нарушение буквенного гнозиса;
- 3) нарушение динамического праксиса руки;
- 4) затруднено восприятие ритмической структуры слова;

- 5) нечеткая дикция, плохая артикуляция;
- 6) нарушение лексико-грамматического строя речи.

Наиболее частые дизорфографические проявления - ошибки на правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, сомнительных согласных, мягких согласных, предлогов и приставок. При этом данные орфограммы не усваиваются именно в тот временной период, который положен по программе. Учащиеся с дизорфографией имеют лишь некоторую ориентировку в грамматическом материале, что выражается в способности узнать тот или иной грамматический термин. Конкретное содержание грамматических явлений, обозначаемых тем или иным термином, им почти недоступно. Знание детьми правил правописания носит поверхностный, неустойчивый характер. Скорее это механическое заучивание, без понимания и осмысления. Уровень умений их применения и переноса в новые ситуации крайне низок. Практически они не пользуются ими в процессе учебной работы. У этих детей бедный словарный запас, они неточно понимают значение многих слов, неправильно употребляют окончания слов. И всё это вместе взятое не может не отражаться на усвоении ими грамматических правил.

Система логопедической работы по устранению дизорфографии должна быть направлена на формирование орфографической зоркости, фонематических, лексических, словообразовательных, грамматических операций и их интеграцию, на развитие мышления, памяти, внимания, а также на формирование программирования последовательности языковых операций, их реализацию и контроль в процессе орфографической деятельности.

Глава II. Прикладные аспекты изучения проблемы дизорфографии у детей младшего школьного возраста

2.1. Описание методов диагностики дизорфографии у детей младшего школьного возраста

Исследование проводилось в октябре-ноябре 2017г, в нем принимали участие 20 детей младшего школьного возраста (8-9 лет).

Исследование проводилось в индивидуальном порядке. Методика предъявлялась младшим школьникам в письменном виде, с соответствующими инструкциями и пояснениями.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. На первом этапе осуществлялся подбор диагностического инструментария, измеряющего уровень орфографической грамотности у детей младшего школьного возраста.

2. На втором этапе после проведения диагностики первичные данные были сведены в таблицу исходных данных, далее результаты диагностики были обработаны.

3. На третьем этапе исследования полученные при обработке данные были проинтерпретированы. Анализ результатов сопровождался представленным иллюстративным материалом (таблицы).

Для достижения цели и задач исследования была использована методика исследования симптоматики и механизмов дизорфографии Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой.

В процессе беседы с ребенком и в ходе специальных заданий логопедом определяются такие аспекты как: понимание логико-грамматических конструкций, понимание пассивных речевых инструкций (в ходе общения с ребенком), сравнительные отношения.

Материалом исследования служат вопросы:

«Что длиннее ручка или карандаш?»

«Кто старше Оля или Аня?»

«Кто выше папа или мама?» «Что ближе школа или магазин?»

«Что глубже море или океан?» «Что слаще вишня или дыня?»

«Что ярче фонарик или люстра?»

«Что объемнее бочка или кружка?».

Конструкции форм различных падежей, употребляемые для определения отношений.

Материалом исследования служат вопросы:

«Сестра нарисовала брата» «Покажи мамину дочку»

«Сестру нарисовал брат» «Покажи дочку мамы»

«Брат нарисован сестрой» «Покажи маму дочки»

«Брата нарисовала сестра»

«Братом нарисована сестра»

«Сестрой нарисован брат»

«Покажи стадо пастуха»

«Покажи пастушье стадо»

«Покажи пастуха стадо».

Конструкции временных отношений, временных последовательностей и интервалов времени. Материалом исследования служат фразы:

«Покажи, где ... перед завтраком»;

«... после завтрака»;

«... вечером»;

«... после прогулки».

б) И н с т р у к ц и я: «Правильно ли я сказала?»

Материалом исследования служат предложения:

Я вчера буду купаться. Я вчера купался.

Я завтра буду купаться. Мы завтра пойдем в лес.

Мы завтра были на даче. Он завтра был в кино.

Он завтра будет в кино. Он вчера пойдет в кино.

в) И н с т р у к ц и я: «Ответь на вопрос».

Материалом исследования служат предложения:

Перед тем, как идти гулять, я зашел к другу. Что было раньше?

Вместо того чтобы надеть сапоги, я надел носки. Что надо было надеть?

Что длиннее – час или сутки?

Что короче – день или секунда?

Что длится меньше – перемена или урок?

Какое время года бывает перед осенью?

Какой день недели бывает перед средой?

После какого дня недели наступает пятница?

Какой месяц является первым месяцем весны?

Какой месяц является последним месяцем осени?

- Выражения, имеющие логические инверсии

Материалом исследования служат вопросы:

«Коля ударил Васю. Кто драчун?»

«Лес позади дома. Что впереди?»

«Собаку укусила оса. Кто кусался?»

«Володя ждет Лену. Кто задержался?»

«Мама зовет дочку домой. Кто дома?»

«Маша старше Юли, кто из девочек младше?»

«Сережа выше Юры, кто из мальчиков ниже?»

«Оля светлее Кати, кто из девочек темнее?»

«В корзине яблок меньше, чем в ведре. Где яблок больше?»

«Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий. Кто стоял первым?»

- Предложения с переходными глаголами

Материалом исследования служат вопросы:

«Коля одолжил деньги Вере. Кто кому должен?»

«Мама купила пирожное Славе. Кто кому доставил радость?»

«Ире брат сломал игрушку. Кто кому доставил огорчение?»

«Посуда помыта маминной дочкой. Кто помыл посуду?»

«Я взял книгу у девочкиной мамы? У кого я взял книгу?»

«Мальчик спасен девочкой. Кто кого спас?»

Конструкции с пространственным значением

Материалом исследования служат предметы и побудительные предложения:

Ключ, ручка. Покажи ручкой ключ. Покажи ключом ручку.

Тетрадь, карандаш, линейка. Покажи карандашом тетрадь, линейкой карандаш.

- Предложные конструкции

Материалом исследования служат задания, выполненные по инструкции:

Положи карандаш, в стакан, на книгу, между книгами, вынь из-под стола и т.д.

Критерии оценки:

Высокий уровень (3 балла) – правильное, самостоятельное выполнение задания, без дополнительных разъяснений исполняет предложенную экспериментальную программу.

Средний уровень (2 балла) – ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких попыток, подсказок и наводящих вопросов экспериментатора.

Низкий уровень (1 балл) – неправильное выполнение задания в целом или выполнено 1-2 задания, задание недоступно даже после развернутой помощи экспериментатора, отказ от выполнения заданий.

2.1. Анализ результатов диагностики

Результаты первоначальной диагностики уровня орфографической грамотности младших школьников представлены в таблице 1:

Таблица 1

Результаты диагностики младших школьников на этапе констатирующего эксперимента

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень
1	Саша Б.	2	средний
2	Инна Е.	2	средний
3	Андрей Р.	1	низкий
4	Степан Г.	2	средний
5	Аля В.	3	высокий
6	Лариса К.	2	средний
7	Антон Ю.	1	низкий
8	Света Ф.	1	низкий
9	Роман Г.	2	средний
10	Лада Е.	3	высокий
11	Кирилл Н.	1	низкий
12	Оля Ш.	1	низкий
13	Игорь Д.	2	средний
14	Нина С.	2	средний
15	Юля М.	2	средний
16	Олег Ч.	1	низкий
17	Данил У.	1	низкий
18	Катя Л.	2	средний
19	Максим Ю.	2	средний
20	Олеся Б.	2	средний

Из таблицы 1 видно, что высокий уровень орфографической грамотности при выполнении предложенного задания обнаруживают только 2 ребенка из 20 (10% от выборки). Низкий уровень выявлен у 7 из 20 младших школьников (35% от выборки). Остальные дети характеризуются

средним уровнем орфографической грамотности (11 из 20 школьников = 55% от выборки).

Полученные результаты выявили необходимость разработки и проведения логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у младших школьников

ГЛАВА III. Проект и последовательность использования дидактических игр в профилактики дизорфографии у детей младшего школьного возраста

3.1 Описание проекта и последовательности использования дидактических игр в профилактики дизорфографии у детей младшего школьного возраста

Система преодоления дизорфографии у младших школьников предусматривает два взаимосвязанных направления работы:

1. Формирование функционального базиса орфографических навыков (зрительный гнозис, мнезис, оптико-пространственные представления); развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, сопоставление); развитие свойств внимания, памяти. Проводятся мероприятия по коррекции почерка (с возможным использованием адаптированных для данного возраста упражнений, направленных на развитие мелкой ручной моторики).

При возможности параллельного ведения детей психологом часть заданий и упражнений направляются на снятие «страха письма», неуверенности, тревожности, склонности к негативным реакциям.

Содержание занятий направляется на:

1) Совершенствование пространственно-временных ориентировок на себе, на листе бумаги, развитие способности к запоминанию, автоматизации и воспроизведения серий, включающих несколько различных движений (тест Озерского "кулак — ребро — ладонь"), пробы Хеда, рядоговорение (времена года, дни недели);

2) Развитие мелкой моторики рук с использованием массажа и самомассажа пальцев, игр с пальчиками, обводки, штриховки, работы с ножницами, пластилином и др.

3) Развитие тактильных ощущений (необходимо узнать, какую букву "написали" на спине, на руке, в воздухе рукой ребенка, узнать буквы на ощупь и т.д.).

4) Расширение "поля зрения".

5) Развитие внимания: важно для нахождения «ошибкоопасных» мест в слове, собственных ошибок.

6) Развитие памяти. Запоминание на основе ассоциативных рядов, эмоциональной близости запоминаемого, с помощью графической зашифровки объекта запоминания.

7) Развитие мышления.

8) Развитие конструктивного праксиса путем моделирования букв из палочек, из элементов букв, реконструирования букв.

9) Развитие сукцессивных способностей:

- последовательность действий и планирование;
- последовательность в пространстве;
- последовательность во времени;
- перекодирование временной последовательности в пространственную и обратно.
- последовательность в речи.

10) Развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания.

2. Профилактика дизорфографических нарушений реализуется на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях, в зависимости от основных видов ошибок. Параллельно проводится работа по устранению других нарушений устной и письменной речи.

Для усвоения большинства орфограмм, особенно для применения их на практике необходима сформированность представлений:

- о звуковом составе слова (правописание звонких и глухих; мягких и твёрдых согласных; правописание Ъ и Ь и т. д.);
- о морфемном составе слова (правописание окончаний имён существительных, прилагательных, числительных, местоимений, глаголов; правописание суффиксов, приставок и т. д.);
- синтаксических обобщений.

Восполнение пробелов в формировании этих представлений становится основным содержанием профилактической работы.

На занятиях первого этапа формируется и совершенствуется навык звукового анализа. На втором этапе осуществляется переход к анализу морфемному. При этом звуковой и словообразовательный анализ отрабатываются параллельно, с тем чтобы сформировать у учащихся устойчивые звукобуквенные обобщенные образы морфем.

Учащиеся с дизорфографией должны владеть умением видеть в слове основные «составляющие» - приставку, корень, суффикс, окончание, т. к. почти все грамматические правила, изучаемые на протяжении всех лет школьного обучения, сводятся, по сути, к следующим:

- правила на правописание приставок;
- правила на правописание суффиксов;
- правила на правописание окончаний;
- правила на правописание безударных гласных в корне слова.

Для усвоения этих правил и особенно для их применения на практике нужно уметь быстро и правильно подбирать проверочные слова, то есть нужно обогатить словарный запас учеников. Самый короткий путь обогащения словарного запаса у детей младшего школьного возраста – это овладение правилами словообразования. Поэтому работа начинается с одного из ключевых понятий словообразования – понятия «Родственные слова».

Ведется работа по обучению детей умению устанавливать родственные связи, дифференцировать слова, имеющие омонимичные корни. За счет родственных образований словарный запас обогащается и количественно, и качественно. Затем можно переходить по формированию навыков образования новых слов при помощи суффиксов и приставок. Так как суффиксы обладают более четким, узким, а нередко и специальным значением по сравнению с другими аффиксами, то их изучение проводится в первую очередь. Причём начинать надо с изучения суффиксов имен существительных, затем — имен прилагательных, на следующем этапе работы переходить к изучению суффиксов, образующих прилагательные от существительных, потом — существительные от прилагательных. В ходе решения задач по формированию навыков словообразования продолжаем работать над совершенствованием учебного высказывания по типу рассуждения с опорой на заданный алгоритм.

Например, ученикам можно предложить следующий алгоритм рассуждения:

- 1) от какого слова образовано новое слово, с помощью какого суффикса;
- 2) как изменилось значение нового слова;
- 3) вывод: какое значение имеет использованный суффикс.

Например:

«Слово «СТУЛЬЧИК» образовано от слова «СТУЛ» при помощи суффикса –ЧИК-. Новое слово «СТУЛЬЧИК» стало обозначать «маленький стул». «СТУЛЬЧИК» — ласковое слово. Значит, -ЧИК- уменьшительно-ласкательный суффикс».

Приставочный способ словообразования действует в рамках всех частей речи, но более всего присущ глаголам. Это объясняется тем, что приставки обычно указывают направление действия. Следовательно, приставочные образования начинают изучать на материале глагольной

лексики. Например: ХОДИТЬ, ПРО-ходить, ПЕРЕ-ходить, ВЫ-ходить и т.д. При этом, стараясь обогатить словарный запас учащихся, важно использовать не только часто употребляющиеся однокоренные слова, но и малоупотребительные, равно как и слова с отвлеченным значением, так как у учащихся с дизорфографией страдает не только объем словарного запаса, но и его понятийное наполнение: у детей часто отмечаются трудности толкования значений слов, им сложен подбор синонимов, антонимов, соскальзывание на звуковые ассоциации.

Работа по обучению семантизации лексики с опорой на ее морфемный состав развивает способность правильного толкования слов детьми, способствует усвоению смыслового и эмоционального оттенков значений слов. Это поможет ученикам избежать многих ошибок, связанных с умением подбирать проверочные слова. Уточнение понимания смыслового значения слов также легче всего может быть достигнуто в процессе наблюдения за изменениями этого значения при добавлении к одному и тому же исходному слову различных приставок и суффиксов, придающих ему какое-то новое смысловое значение. Например, ПРИ-ходить — это совсем не то, что У-ходить, ЗА-ходить, ПРО-ходить или ПЕРЕ-ходить, что учащиеся и должны хорошо усвоить.

Комплекс дидактических игр «Волшебный сундучок» представлен в Приложении.

Таким образом, на втором этапе коррекционного обучения дети накапливают опыт различения и выделения морфемных частей слова, расширяют запас однокоренных слов, совершенствуют навык выбора проверочных слов.

Далее проводится работа по формированию представлений о предложении как единице речи, формированию умения определять вид предложения по цели высказывания, по интонации и по наличию второстепенных членов, умения находить в предложении грамматическую

основу (главные члены предложения), выделять словосочетания, определять в них вид связи (управление и согласование) соотносить член предложения и часть речи, форму слов, формированию умения составлять и анализировать распространённые и нераспространённые предложения, умение распознавать простые распространённые и сложные предложения, предложения с однородными членами.

Профилактическая работа при дизорфографиях должна базироваться на нескольких базовых принципах:

1) отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на лёгком речевом материале:

- Вставка букв,
- Выделение орфограмм,
- Письмо под орфографическую диктовку (орфографическое произнесение слов при диктовании),
- Выбор из нескольких вариантов написания – верного и др.;

2) при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного использования правил, но и альтернативные приёмы усвоения навыка правописания. В качестве последних можно привести списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (упорядочение зрительного образа слова), использование такого приёма как «орфографическое чтение», описанного П.С. Тоцким;

При планировании работы следует выбирать лишь те узловые разделы программы по грамматике, которые непосредственно связаны с содержанием работы, направленной на коррекцию имеющихся у детей ошибок. Количество занятий определяется составом конкретной группы. Принципиальное различие при планировании логопедических занятий будет заключаться в подборе речевого материала, соответствующего общему развитию детей и структуре дефекта.

3.2 Определение уровня эффективности проведенной профилактической работы

Результаты повторной диагностики уровня орфографической грамотности младших школьников представлены в таблице 2:

Таблица 2

Результаты диагностики младших школьников на этапе контрольного эксперимента

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень
1	Саша Б.	2	средний
2	Инна Е.	3	высокий
3	Андрей Р.	2	средний
4	Степан Г.	2	средний
5	Аля В.	3	высокий
6	Лариса К.	2	средний
7	Антон Ю.	2	средний
8	Света Ф.	2	средний
9	Роман Г.	2	средний
10	Лада Е.	3	высокий
11	Кирилл Н.	2	средний
12	Оля Ш.	2	средний
13	Игорь Д.	2	средний
14	Нина С.	3	высокий
15	Юля М.	2	средний
16	Олег Ч.	2	средний
17	Данил У.	2	средний
18	Катя Л.	2	средний
19	Максим Ю.	3	высокий
20	Олеся Б.	2	средний

Из таблицы 2 видно, что высокий уровень орфографической грамотности при выполнении предложенного задания обнаруживают 5 детей из 20 (25% от выборки). Остальные дети характеризуются средним уровнем

орфографической грамотности (15 из 20 школьников = 75% от выборки). Низкий уровень на этапе контрольного эксперимента не выявлен.

Полученные результаты показывают эффективность проведенной логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у младших школьников.

Выводы

Анализ результатов исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. На этапе констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика уровня орфографической грамотности детей младшего школьного возраста с помощью методика исследования симптоматики и механизмов дизорфографии Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. Результаты показали, что высокий уровень орфографической грамотности при выполнении предложенного задания обнаруживают только 2 ребенка из 20 (10% от выборки). Низкий уровень выявлен у 7 из 20 младших школьников (35% от выборки). Остальные дети характеризуются средним уровнем орфографической грамотности (11 из 20 школьников = 55% от выборки).

2. Полученные результаты выявили необходимость разработки и проведения логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у младших школьников.

3. На этапе контрольного эксперимента была проведена вторичная диагностика уровня орфографической грамотности детей младшего школьного возраста с помощью методика исследования симптоматики и механизмов дизорфографии Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. Результаты показали, что высокий уровень орфографической грамотности при выполнении предложенного задания обнаруживают 5 детей из 20 (25% от выборки). Остальные дети характеризуются средним уровнем орфографической грамотности (15 из 20 школьников = 75% от выборки). Низкий уровень на этапе контрольного эксперимента не выявлен.

Полученные результаты показывают эффективность проведенной логопедической работы по устранению и предупреждению дизорфографии у младших школьников.

Подводя итог проделанной работы, можно говорить о том, что выдвинутая нами исследовательская гипотеза нашла свое подтверждение. А именно, уровень орфографической грамотности младших школьников стал выше при условии грамотно организованной профилактической работы .

Заключение

В данной работе, согласно цели и задачам исследования, изучались возможности коррекционной работы в преодолении дизорфографии у детей младшего школьного возраста.

В теоретической части исследования рассмотрены такие аспекты изучаемой темы как проблема дизорфографии в психолого-педагогических исследованиях, психологическая характеристика младшего школьного возраста, методологические основы диагностики и коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста в условиях школьного логопункта .

Анализ литературы показал, что дизорфография представляет собой специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Детям с дизорфографией трудно решать орфографические задачи: видеть «опасное место» в слове, подбирать проверочное слово, и выучив правило, применять его на письме. Дизорфография часто сочетается с нарушениями письма (дисграфией) и чтения (дислексией). В преодолении дизорфографии важным является процесс формирования орфографических навыков как сложный речемыслительный процесс, что требует достаточного уровня развития мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений.

Основную трудность для учащихся с дизорфографией представляют обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи, так как это требует владения морфологическим анализом слов, достаточного лексического запаса, способность выбирать необходимые проверочные слова по формально грамматическим признакам. Учащиеся с дизорфографией с трудом подбирают однокоренные слова, смешивая их со словами,

содержащими корни-омонимы (прив[и]ли — завивка). Особенно трудны орфограммы с безударными гласными в окончаниях. Написание безударных гласных в словарных словах даётся таким ученикам легче. В коротких словах ошибки возникают реже, чем в длинных, в словах с одной орфограммой реже, чем в словах двумя и большим количеством орфограмм. В творческих работах орфографических ошибок обычно больше, чем в диктантах. При диктовании по целым фразам ошибки возникают чаще, чем при пословном диктовании. То есть, чем более комплексным является акт письма, тем в большем количестве возникают орфографические ошибки. В зависимости от вида нарушения ведущего принципа правописания (морфологического, фонематического, традиционного или принципа графики), определяют характер дизорфографии.

Система логопедической работы по устранению дизорфографии должна быть направлена на формирование орфографической зоркости, фонематических, лексических, словообразовательных, грамматических операций и их интеграцию, на развитие мышления, памяти, внимания, а также на формирование программирования последовательности языковых операций, их реализацию и контроль в процессе орфографической деятельности.

Библиографический список

1. Азова О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2012. – 51 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Директ-Медиа, 2012. – 612 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во «Смысл», 2012. – 1136 с.
4. Высотина Л.А. Использование ИКТ при подготовке творческих работ учащимися во внеурочное время // ИТО-Ростов-2010 / Секция VI. С. 5-7.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2013. – 208 с.
6. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников. – М., 2010. – 160 с.
7. Елецкая О.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – №5 [Электронный ресурс] URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505>
8. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 192 с.
9. Каштанова С.Н., Константинова Н.В. Проблема дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4 [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20528>

10. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МиМ, 2010. – 286 с.
11. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма чтения. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. – М.: Изд-во МСГИ, 2012. – 296 с.
12. Лалаева Р.И., Венедиктова Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Образование, 2011. – 172 с.
13. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 2012. – 36 с.
14. Левина Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М., 2012. – 311 с.
15. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования / Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. - Ульяновск: ИПКПРО, 2008. – 64 с.
16. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 2012. – 96 с.
17. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 2011. – 144 с.
18. Никитина М.В. Проблема адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / Фестиваль педагогических идей, 2011 // [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/213806/>
19. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М., 2012. – 352 с.
20. Парамонова Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 224 с.

21. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. – СПб.: КАРО, 2012. – 240 с.
22. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 63 с.
23. Прищепова И.В. Профилактика дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Логопедия: методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Изд. МПСИ, 2013. – 336 с.
24. Сиротюк А.Л. Психофизиологическое и нейропсихологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера, 2011. – 120 с.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 2012. – 560 с.

Приложение

Дидактические игры в коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста

На занятиях по формированию навыков словообразования можно использовать комплекс дидактических игр «Волшебный сундучок». Данный комплекс представляет собой тетрадь, страницы которой разрезаны на четыре части в соответствии с видами морфем: приставка, корень, суффикс и окончание. Учащиеся записывают на каждой из частей изучаемые в ходе занятий морфемы, а на обратной их стороне слова, в которых эта морфема присутствует. Таким образом, закрепляются практические навыки по моделированию и конструированию слов в соответствии с их морфемным составом.. Например, на очередном занятии записывается корень «НОЧ». У учащихся к этому времени «накоплены» уменьшительно-ласкательные суффиксы существительных (записанные на отдельных листочках).

Детям дается задание: подобрать из данных уменьшительно-ласкательные суффиксы к корню. Дети «примеривают» различные суффиксы к корню и выясняют, что корень «НОЧ» сочетается с суффиксами -ЕНЬК- и -К-.

Возможен другой вариант работы с дидактической игрой: при изучении суффиксов, образующих имена прилагательные от имен существительных, детям предлагается образовать от слова - названия предмета «ГЛАЗ» слово - название признака предмета.

Сначала дети перечисляют соответствующие словообразующие суффиксы, которые были изучены ранее, а затем «примеивают» их к корню. Значения образованных слов «ГЛАЗНОЙ» и «ГЛАЗАСТЫЙ» уточняются при составлении с ними словосочетаний и предложений.

Аналогично проводится работа и по подбору корней к записанным аффиксам. Таким образом, работа с «Волшебным сундучком» позволяет воспроизводить способы освоения словопроизводства в онтогенезе.

Также при работе с дидактическими играми «Волшебный сундучок» у учащихся формируются речемыслительные операции по сравнению слов, их морфемного состава, выявлению схожего и отличного, классификации и обобщения.

Записывая в тетради вновь образуемые слова столбиком, так, чтобы схожие морфемы находились строго друг под другом, дети учатся выявлять морфемы как значащие элементы слова. Это, в свою очередь, позволяет формировать устойчивые звукобуквенные обобщения - одинаковые морфемы пишутся одинаково, независимо от изменений в их звучании при произнесении слова, что служит базой для формирования орфографически правильного письма.

Работа с «Волшебным сундучком» проводится на протяжении всего времени изучения морфемного состава слова, так же как и смысловой анализ вновь образованных лексических единиц. Выясняются значения различных аффиксов, их влияние на использование слова в составе словосочетания, предложения или текста.

Овладение морфологическим анализом слов начинают с выделения приставок и суффиксов. Целесообразность такого подхода объясняется тем, что две последние грамматические формы в отличие от бесконечного множества «корней» характеризуются не только ограниченным количеством и частой повторяемостью во многих словах, но и «стандартностью» формы, то есть «постоянством зрительного образа» в любых словах, что позволит

учащимся легче их запомнить и научиться быстро обнаруживать в слове. Выделение приставки и суффикса сразу «обнажает» корень слова и делает его легко узнаваемым.

Например, в процессе такой работы учащийся усвоит, что приставка со значением перехода через что-то («преодоление преграды») в составе самых разных по смысловому значению глаголов сохраняет единообразное написание:

ПЕРЕ-ходить, ПЕРЕ-бегать, ПЕРЕ-летать, ПЕРЕ-ползать,
ПЕРЕ-плывать, ПЕРЕ-скакивать, ПЕРЕ-прыгивать и т.д.

А это значит, что и во всех образованных от этих глаголов словах написаний типа «пирилет» или «перибежчик» быть не может.

То же самое относится и к суффиксам. Усвоив, что в словах, обозначающих, к примеру, профессии иудей, часто содержатся суффиксы -ТЕЛЬ-, -ЩИК-, -АРЬ-, ученик, «узнав» их в слове и помня о единообразии их написания, уже не напишет «писатИли», «каменщЕки», «вратОри» и т.п. Случаи же различного написания гласных и согласных в тех или иных приставках и суффиксах (типа «ключ-Ик», но «замоч-Ек», раС-пилить, но раЗ-рубить), подчиняющиеся определенным грамматическим правилам, рассматриваются отдельно. Сам процесс изучения учащимися разнообразных по смысловому значению слов с одной и той же приставкой или суффиксом непременно заставит их задуматься о смысле этих слов. При этом, что особенно важно, уточнение смыслового значения слов в этих условиях будет происходить как бы невольно и к тому же при одновременном, тоже невольном, но в то же время систематизированном обогащении словарного запаса. И только многочисленностью конкретных примеров можно помочь учащимся прочно овладеть правилами правописания приставок и суффиксов, убедив их в «одинаковости» написания данных морфем в любых словах. Это создаст у учащихся четкий и прочный их зрительный образ. (Например образ приставки ПЕРЕ-, при написании которой так часто допускаются ошибки).

Это относится и ко всем другим приставкам и суффиксам. В итоге это позволит лучше их «натренировать» и довести навык правильного написания слов до автоматизма. Такая работа не только уточняет и расширяет словарь, но и способствует развитию орфографического чутья. При этом слово выступает как система минимальных значащих частей (морфем), особенность сочетаний которых и является той или иной грамматической характеристикой слова в целом. Значение слов отрабатывается в смысловых отношениях, то есть слова включаются в предложения. Только в этих случаях значения слов в различных смысловых вариантах усваивается системно.