

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ПИСЬМЕ У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021253  
Азаровой Василисы Александровны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Алтухова Т.А.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ПИСЬМЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ .....</b>	<b>7</b>
1.1. Самоконтроль в устной и письменной речи и условия его формирования.....	7
1.2. Особенности самоконтроля при письме младших школьников с дизорфографией .....	14
1.3. Психолого-педагогические аспекты формирования навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией.....	21
<b>ГЛАВА 2. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ПИСЬМЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ.....</b>	<b>28</b>
2.1 Состояние навыка самоконтроля при письме у младших школьников дизорфографией.....	28
2.2 Методические рекомендации по формированию навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией.....	48
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>65</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>67</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....</b>	<b>74</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование письменной речи у младших школьников является одной из серьезнейших задач обучения. Овладение правильной письменной речью оказывает влияние на мышление ребёнка. Он начинает мыслить более логично, последовательно обобщать, правильно излагать свои мысли.

Письменная речь вооружает новым средством общения и идеализацией опыта, обуславливает перевод психических функций на более высокий уровень функционирования- осознанности и произвольности.

В письменной речи немаловажную роль играет навык самоконтроля. Самоконтроль имеет большое значение, так как только контроль способствует формированию грамотного письма и правильной организации деятельности (Д.Б. Эльконин). Функция самоконтроля носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения между эталоном и контролируемой составляющей.

Исследования отечественных и зарубежных психологов, лингвистов и психолингвистов доказали, что овладение самоконтролем позволяет самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своей деятельности или в ее результатах (Е.Д. Божович, Л.С. Выготский, Б.П. Есипова, П.И. Пидкасистый, Д.Б. Эльконин и др.).

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения самоконтроля младшими школьниками имеют работы А.Б. Воронцова, Г.А. Собиева, С.П. Тищенко, Д.Б. Элькониной, и др.

Д.Б. Элькониным был очерчен круг явлений, представляющих трудность для усвоения детьми: переход от устной речи к письменной, опора на внутреннюю речь и контроль, самопроверка написанного и др. На преодоление этих трудностей и были обращены поиски педагогов-исследователей и практиков, занимающихся разработкой вопросов развития речи детей младшего школьного возраста (В.Е. Мамушин, А.К. Сердюк, С.П. Тищенко и др.).

Среди многообразия определений понятия контроля особое место занимает точка зрения, согласно которой понятие контроля (в частности, самоконтроля) отождествляется с понятием внимания (П.Я. Гальперин, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская). Наиболее полную разработку проблема взаимосвязи внимания и контроля получила в работах П. Я. Гальперина, который впервые предпринял попытку экспериментально установить структуру внимания как содержательного действия и осуществить процесс его планомерного, поэтапного формирования.

В последнее десятилетие учителя и логопеды отмечают увеличение количества учащихся, письмо которых изобилует разнообразными орфографическими ошибками, имеющими тенденцию приобретать стойкий характер. О.И. Азова указывает, что в современной логопедической литературе это определяется как дизорфография. Дизорфография обуславливает трудности в овладении программой по русскому языку, низкое качество письменной речи, отрицательно сказывается на успеваемости детей по другим школьным предметам и может служить не только школьной, но, в дальнейшем, и социальной дезадаптации индивидуума в современном обществе.

Изучением дизорфографии занимались такие авторы как О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, Г.М. Сумченко и другие. Учёные говорят о том, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой компетентности детей.

Есть исследования, которые указывают, что в структуре дизорфографии доминирующим является неполноценность учебной деятельности в звене контроля (О.В. Елецкая).

В настоящее время существует ряд авторских систем коррекционного воздействия на детей с дизорфографией (О.И. Азова, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова и др.).

Но в то же время в логопедической практике недостаточно уделено внимание формированию самоконтроля при письме. В связи с этим,

выбранную нами тему выпускной квалификационной работы «Формирование навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией» следует считать актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование системы логопедической работы по преодолению дизорфографии у младших школьников.

**Цель исследования:** определить методические аспекты логопедической работы по формированию самоконтроля при письме у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

**Объект исследования:** особенности самоконтроля у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

**Предмет исследования:** направление и содержание логопедической работы по формированию самоконтроля при письме у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

Согласно поставленной цели, объекту и предмету исследования, мы определили **задачи** исследования:

1. Определить теоретические основы формирования самоконтроля при письме у детей младшего школьного возраста с дизорфографией
2. Изучить особенности самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией.
3. Разработать методические рекомендации по формированию самоконтроля при письме у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по развитию самоконтроля школьников с дизорфографией будет эффективной, если:

- развитие самоконтроля письменной речи будет проводиться в соответствии с принципами последовательности, систематичности и научности на разных этапах работы;
- упражнения будут подобраны в соответствии с возрастными особенностями детей;

- в индивидуальной и групповой работе будет использоваться оптимальное количество упражнений.
- родители примут активное участие.

В соответствии с задачами исследования нами были использованы следующие **методы**:

- теоретические: анализ литературных источников по теме исследования;
- эмпирические: анализ продуктов письменной речевой деятельности, психолого-педагогическая диагностика;
- количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

- психолого-педагогические направления развития самоконтроля в учебно-воспитательном процессе (Б.Г. Ананьев, Е.А. Бережная, В.В. Краевский, Г.С. Никифоров, Д.Б. Эльконин и др.);

- современные представления о структуре и проявлениях дизорфографии (Л.Г. Парамонова, О.В. Елецкая, И.В. Прищепова, Р.И. Лалаева и др.);

- исследования в области самоконтроля у детей с дизорфографией (О.В. Елецкая).

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Ивнянская средняя общеобразовательная школа №1» п. Ивня, Белгородской обл.

**Структура исследования:** работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ПИСЬМЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

## 1.1 Самоконтроль в устной и письменной речи и условия его формирования

Существуют различные подходы к определению понятия «самоконтроль». Но при всем их многообразии основная его функция едина: это установление степени совпадения-несовпадения выполняемых действий с эталоном, и в случае несовпадения - поиск программы его коррекции. Под самоконтролем нами понимается компонент целенаправленной деятельности, необходимый для усвоения образца действия, его последующего эффективного планирования, осуществления и корректировки, что предполагает умение предупредить, обнаружить и исправить ошибки, оценить выполнение и результат (23).

Самоконтроль является составной частью учебной деятельности и осуществляется на всех этапах ее выполнения. Он позволяет учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их. При этом в ходе самоконтроля оценивается целесообразность и эффективность самого процесса выполнения работы, намеченного плана и уже осуществленного регулирования (1).

Речевой самоконтроль является неотъемлемым компонентом процессов восприятия и порождения речи и имеет определяющее значение для развития самостоятельной речевой деятельности учащихся (2). Самоконтроль сопровождает любое высказывание, его роль особенно заметна в таком нормированном и кодифицированном виде речи, как письменная.

Письменная речь существенно отличается от устной и в психологическом, и в лингвистическом планах. Она более развернута,

структурно организована, логически связана, характеризуется подготовленностью, сознательным выбором средств выражения мысли, оформляется по своим особым законам и предъявляет значительные требования к волевой саморегуляции личности (контролированию логики изложения мыслей, отбора содержания и языковых средств и пр.), так как осуществляется в отсутствие непосредственного собеседника и промежуточной обратной связи (2).

Во время письма очень важную роль играет орфографический самоконтроль. По мнению О.О. Харченко это умение контролировать ход орфографического действия, то есть правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву - с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии. Показателями сформированности орфографического самоконтроля являются способность выявить ошибку, умение «по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, то есть обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста» (37).

Письменная речь развивается на базе устной и внутренней речи (А. Р. Лурия (22), А. А. Леонтьев (20), А. А. Залевская (15)), влияние которых может проявляться и в разнообразных текстовых и речевых ошибках, коммуникативных неудачах человека пишущего.

Несколько упрощая структурную организацию письма, условно можно выделить два основных и взаимосвязанных уровня предпосылок формирования данного навыка у детей. К первому относится функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, их готовность к взаимодействию в сложном процессе восприятия, соотнесения и перекодирования сенсорной информации из одной модальности в другую. Ко второму уровню относится психологическая готовность ребенка к обучению. Письмо - вид психической деятельности, требующей участия мышления, памяти, произвольного внимания.



М.Т. Баранов различает два вида самоконтроля в пользовании языком: непосредственный самоконтроль (внесение в речь коррективов в момент речевой деятельности) и отсроченный (внесение коррективов в речевое произведение спустя некоторое время) (3).

Впервые поставил вопрос о речевом контроле в условиях письменной речи предложил термин «речевой контроль» В.Е. Мамушин. По его мнению, «развитие умения контролировать собственный текст требует длительной речевой практики и в процессе обучения учащиеся постепенно знакомятся с новыми доступными для них критериями речевого контроля» (25).

Речевой самоконтроль имеет определяющее значение для развития самостоятельной деятельности учащихся. Он сопровождает любое высказывание, его роль особенно заметна в таком виде речи, как письмо.

Формирование самоконтроля можно выделить как самостоятельное направление в письменной деятельности. Следует подчеркнуть, что формированию самоконтроля в письме у детей должна предшествовать работа по овладению ими звукобуквенной символизацией, языковым анализом и синтезом структуры слов и предложений (31).

Важной предпосылкой для становления навыка самоконтроля является уровень развития процессов абстракции, которые основаны, прежде всего, на приемах звукобуквенного анализа, синтеза, формирования представлений; умении оперировать грамматическими понятиями («звук», «буква», «слово» и т. д.). Овладение первичными формами абстракции происходит тогда, когда ребенок обнаруживает в слове отдельные грамматические элементы, понимает лексическое и грамматическое значение отдельных морфем, но не вычленяет их. Хрестоматийным является следующее: дети уже в дошкольном возрасте чаще всего замечают у сверстников звуковые недочеты, хотя слова исправляют целиком (по А. Н. Гвоздеву) (10).

Для возникновения полной ассоциации необходима параллельность протекания сенсорной (звуковой) и «умственной» форм анализа,

опирающихся на отношение между звуковой формой, лексическим и грамматическим значениями, при регуляции второй сигнальной системы.

Д. Н. Богоявленский выделил условия формирования полной абстракции: осознание зависимости между формой и значением языковых единиц; словесное обозначение ребенком грамматических категорий и умение оперировать ими; умение дифференцировать отдельные структуры элементов языка и выделять из потока речи звукосочетания; умение осознавать морфологический строй языка (6).

Уровень развития мыслительных процессов к началу школьного обучения влияет на операции восприятия в целом: его отдельные звенья начинают осознаваться (например, выделение морфем). Частные действия способствуют совершенствованию не только операций выделения, но и опознания, различения.

Важным показателем навыка самоконтроля является сформированность у детей произвольного внимания.

Первооткрывателем общности внимания и самоконтроля является французский философ-материалист первой половины 18 века Ж. Ламетри. В его сочинениях есть несколько мест, имеющих отношение к этому вопросу. В широко известном произведении Ж. Ламетри пишет: «если с детства приучить воображение к самообузданию, не давая ему уноситься на своих сильных крыльях... если приучить его останавливать и задерживать представления, чтобы всесторонне исследовать предмет, то воображение, способное к составлению суждений, при помощи последних сумеет охватить наибольшее количество предметов» (27).

Указания на тесную взаимосвязь этих понятий в современных исследованиях нейрофизиологических механизмов внимания делает А.Р. Лурия (22). Он считает, что сложнейшая форма произвольного внимания есть в то же время и высшая форма самоконтроля человека, проявляющаяся в его возможности самостоятельно контролировать собственное поведение и свою деятельность (22).

Осознать взаимосвязь внимания и самоконтроля, помогают исследования П.Я.Гальперина (9) и его последователей.

Известно, что внимание является необходимым условием успешной деятельности. Оно не выступает как самостоятельная форма психической деятельности и не имеет своего отдельного, специфического продукта. Формирование внимания представляет сложную задачу, так как оно наименее содержательно и трудно управляемо как психическое явление.

Экспериментальные исследования П.Я.Гальперина и его коллег показали, что ни улучшение условий деятельности школьников, ни желание детей хорошо выполнить работу не могут обеспечить успех, если дети не овладевают вниманием как содержательной деятельностью, если они не знают, каким образом внимательно выполнить работу. Эти наблюдения позволили П.Я.Гальперину сформулировать гипотезу, по которой рассматривать внимание следует как отдельную, самостоятельную форму психической деятельности, и ему, наряду со всякими другими действиями, надо специально учить. Согласно этой гипотезе, «внимание тождественно контролю, доведенному до уровня идеального, сокращенного и автоматизированного действия» (9).

Свое экспериментальное подтверждение гипотеза П. Я. Гальперина нашла в работах С. Л. Кабыльницкой и других исследователей. В результате поэтапного формирования у детей самоконтроля это действие становится идеальным и присоединяется к основному производительному действию.

Внимание как специальная функция контроля включает в себя несколько пошаговых операций. П.Я. Гальперин выделил три вида контроля:

- предваряющий, т.е. определяющий программу того, «как я буду делать»;
- текущий, сопровождающий запись и осуществляющий формулу: «так ли я делаю, как наметил?»;
- результирующий (9).

Как утверждает П.Я. Гальперин, в школе в основном развивают результирующий контроль.

Развитие самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется определенным закономерностям. В начале обучения в школе овладение самоконтролем выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс его выполнения. Только во втором, но особенно в третьем классе, самоконтроль детей начинает все более заметно проявляться как «составная часть» учебной деятельности. Именно с этого момента можно говорить о том, что самоконтроль вошел в привычку и даже превратился в черту характера. Так, у школьников 1-2 классов, вследствие недостаточного развития их мышления, самоконтроль ещё очень плохо развит. У учащихся 3-4 классов самоконтроль уже достаточно развит, и учитель может опираться на него при обучении детей этого возраста орфографии.

Известно, что у каждого ребенка в разной степени развиты аудиальные, визуальные и кинестетические способности приема и передачи информации. Любая информация, идущая через нервную систему, должна предварительно транслироваться в ведущую единственную модальность памяти, понимания (совокупность видов деятельности, в основе которых лежит тот или иной анализатор).

Е. А. Логинова отмечала, что для успешного развития языкового анализа и синтеза и формирования операций контроля важно, чтобы материал преподносился в модальности, совпадающей с ведущей репрезентативной системой ученика на вход информации (21). На первых занятиях с учеником следует определить ведущую модальность и преподносить материал, опираясь на нее и параллельно развивая все остальные модальности (30). Наиболее высокие по иерархии слуховая и

зрительная модальности находятся между собой в отношениях тесной взаимосвязи и вместе с тем конкурентности в различных видах деятельности.

Таким образом, самоконтроль является составляющей частью учебной деятельности и отражается на всех этапах её выполнения. Орфографически грамотное письмо зависит от самоконтроля, который подразделяется на предваряющий, текущий и итоговый самоконтроль. Назначение самоконтроля заключается в своевременном предотвращении или обнаружении и коррекции уже совершённых ошибок. Контроль находится в тесной связи с вниманием. Внимание является необходимым условием осуществления контроля и, соответственно, успешности овладения письменной речевой деятельностью.

Самоконтроль обеспечивается сформированностью таких психических функций и процессов как абстрактное и конструктивное мышление, языковой анализ и синтез.

## **1.2 Особенности самоконтроля младших школьников с дизорфографией**

В современной логопедической литературе (О.В. Азова, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, Г.Е. Сумченко, и др.) дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций. Дизорфографию связывают с трудностями усвоения морфологического и традиционного принципов орфографии, что проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках, специфической неспособности учащихся к усвоению орфографических правил (19).

Р.И. Лалаева определила специфику наиболее часто встречающихся ошибок при дизорфографии. Наибольшее количество ошибок допускается:

- 1) при правописании проверяемых безударных гласных в корне;
- 2) в ходе воспроизведения слов с непроверяемым написанием в корне;
- 3) в случаях переноса слов;
- 4) при написании прописной буквы в именах, отчествах и т. д (19).

Дети с данной патологией не умеют пересказывать своими словами правила правописания и применять их на письме. Ученики с дизорфографией затрудняются при распознавании «ошибкоопасных мест» (термин М.Р Львова (23)) в слове, «не узнают» встретившуюся орфограмму (28).

Детям с дизорфографией требуется больше времени на усвоение умений и навыков правописания, закрепления орфограмм. Однако даже при соблюдении этого условия остаются неосвоенными или до конца неавтоматизированными ряд операций, алгоритмов орфографических действий (37).

Г.М. Сумченко в работе, посвященной изучению данной проблемы, указано, что у школьников с дизорфографией проявляются «некоторые особенности в развитии речевой функции, что можно рассматривать как недоразвитие языковой системы во всех ее звеньях (33).

Так, на фонетико-фонематическом уровне у таких учеников при отсутствии нарушений в звукопроизношении имеется ряд недостатков: нечеткая, смазанная дикция (говорит «сквозь зубы»), трудности в воспроизведении многосложных и малознакомых слов; нарушение слогаделения, ошибки при определении ударного слога в слове и другие.

На уровне лексическом: отклонения в словоизменении и словообразовании. Такие школьники допускают ошибки в выборе синонимов, антонимов, в подборе однокоренных слов.

На грамматическом уровне выявляются ошибки в согласовании, в использовании и определении грамматических категорий (рода, числа, падежа, склонения, спряжения). Имеют место разного рода аграмматизмы (изменение отдельных морфем, пропуски и замены предлогов, неправильное построение предложений и другое)» и буквенные замены.

Основными трудностями таких детей являются обнаружение орфограмм и решение орфографической задачи. По наблюдениям В.В. Комаровой, Л.Г. Милостивенко и Г.М. Сумченко, дети с дизорфографией с трудом подбирают однокоренные слова, смешивая их со словами, содержащими корни-омонимы. Особенно трудны орфограммы с безударными гласными в окончаниях (29).

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. (5)

Л.И. Бартенева указывает, что при дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова). Ученики испытывают трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове (4).

О.В. Елецкая указывает, что дизорфографическое расстройство имеет системный характер и сложную комплексную структуру. У школьников с дизорфографией наблюдается неполноценность одновременно нескольких компонентов функциональной системы орфографически правильного

письма. У этих учащихся выявлены определенные сочетания неполноценных функций, не встречающиеся или не имеющие выраженного характера у школьников со сформированным орфографическим навыком (11).

Ведь письменная речь - это особая форма речи, которая очень сложно организована. Письменная речь зависит от уровня развития устной речи, но имея такой базис, при осуществлении процесса письма, задействуются дополнительные системы мозга человека: двигательный анализатор, кинестетические ощущения, зрительно-моторные координации, пространственные зоны затылочной зоны головного мозга для вспоминания образа буквы, и логические зоны лобных участков мозга, и фонематическое восприятие (височные зоны Брока и Вернике) и межанализаторные связи, и лексико-грамматический арсенал человека (38). Процесс письма в школьном обучении имеет ещё одну существенную основу: это желание писать, желание овладеть грамотой. Стойкое нежелание младшего школьника, недостаточная включённость внимания, памяти, недоразвитие волевого компонента личности, приводит к сбою в формировании своевременного навыка грамотного письма.

Если у ребёнка имеется органическое повреждение корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, то у него будет нарушение письменной речи: дизорфография. Запоздалое созревание этих корковых зон, или нарушение их функционирования тоже приводит к такому состоянию. Если ребёнок на ранних этапах своего развития длительно болел простудными, инфекционными заболеваниями с повышением температуры, то от этого могут страдать клетки мозга, и позднее может возникнуть дизорфография.

Л.С. Цветкова указывает на то, что неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов приводит к возникновению таких диагнозов. Бывает также и наследственная предрасположенность к



дисграфии, когда передаётся качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи (38).

Неадекватное отношение к своим способностям, завышенная самооценка, и к результатам выполненной работы (не критичность, необоснованное захваливание), является основой того, что у таких детей с трудом формируются способы продуктивной учебно-практической деятельности. Отсюда неуравновешенность, беспечное отношение к учению. Д.Б. Эльконин отмечает, что «уровень самосознания школьника снижается и выявлено резкое снижение тонуса познавательной активности в целом. Особенно в сфере языковых явлений» (39).

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова отмечают, что недостаточная мотивация учебно-практической деятельности – вот что является ведущим фактором, характерным для детей с дизорфографией. Это выражается в повышенной отвлекаемости. В письменных работах выявляются нарушения причинно-следственных связей, недифференцированность временных и пространственных соотношений (19). Большинство детей с дизорфографией выполняют задание пассивно, что говорит о низком уровне учебной мотивации. Иногда ошибки и неудачи при выполнении письменных работ приводят к негативной реакции (30).

Дети с дизорфографией нечётко владеют учебной терминологией, не могут запомнить и смешивают такие термины, как «звук», «слог» и «слово». Найти то место в слове, где надо применить правило – очень трудная, порою непосильная задача. Написание жи, ши, ча, ща, чу, щу, разделительного мягкого знака относится к таким «ошибкоопасным местам» и ученики с дизорфографией, делают ошибки в таких словах, то есть не усваивают правила графики русского языка (28). Ученики не умеют проверить собственные ошибки, потому что у них существенно нарушен самоконтроль, что не позволяет им находить и исправлять огромное количество орфографических ошибок, усложняет выбор способа проверки слов (12).

О.В. Елецкая говорит, что наиболее часто в структуре дизорфографии у школьников наблюдается доминирование несовершенства компонентов речевой функциональной системы и несформированности произвольных языковых способностей (22). Наряду с этим отмечается и преобладание в структуре дефекта недостаточности развития у детей когнитивных функций, а также несформированности основных регуляторных компонентов учебной деятельности – программирования и контроля.

О.В. Елецкая считает, что характеристика проявлений дизорфографии будет неполной без учета типологических особенностей психологического статуса данной категории школьников. Эти особенности затрагивают в большей мере операционально-технологический уровень организации психической деятельности. Они проявляются в недостаточной произвольности психической активности и аффективной регуляции, низкой умственной работоспособности, затруднениях произвольной концентрации и переключения внимания, его повышенной отвлекаемости. Все это отрицательно сказывается на состоянии учебной деятельности детей, которую характеризуют неравномерный темп и колебания работоспособности, трудности в организации стратегии и программы деятельности, недостаточность самоконтроля. Недоразвитие эмоционально-волевых качеств детей проявляется в эмоциональной и поведенческой неустойчивости, несформированности познавательной мотивации учебной деятельности, низкой самокритичности, неполноценной способности к волевым усилиям (12).

О.В. Елецкая отмечает, что навыки предварительного и текущего видов самоконтроля у младших школьников с дизорфографией значительно снижены, что отрицательно сказывается на формировании у них «орфографического чутья» (11).

Таким образом, согласно ряду исследований в генезисе дизорфографии помимо несформированной устной речи, лежит несформированность высших психических функций. Для детей с дизорфографией характерна

недостаточная мотивация учебно-практической деятельности и низкая познавательная активность к языковому оформлению речи. Снижение тонуса познавательной активности связан с низким уровнем самосознания.

Важную роль играет несформированность регулятивной функции в разных видах самоконтроля. Это отражается на формировании орфографического чутья и большого количества ошибок при письме.

### **1.3. Психолого-педагогические аспекты формирования навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией**

В педагогической литературе устоявшимся является положение, о том, что «школьный учебный предмет не является сокращенной и упрощенной копией соответствующей науки, а представляет собой дидактически переработанную и обоснованную, предназначенную для целей общего образования систему знаний... а также систему умений и навыков, необходимых для применения в типичных видах деятельности...» (39).

Это принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Оно будет успешным, если занятия ученика (его учебная деятельность) направлены на освоение не только знания (содержания предмета), но и способа получения этого знания.

М.Р. Львов говорит, что применительно к грамматически правильному письму это значит, что только знания правил правописания недостаточно для успешного формирования орфографических навыков: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате выполнения упражнений, которые формируют умения действовать согласно правилу (24). Эффективность упражнений (деятельности) зависит, таким образом, от качества теории и от согласованности учебных действий с этой теорией. Так, когда правило правописания проверяемых безударных гласных корня ориентировано на подбор «проверочных слов» («Безударные гласные в корне пишутся так же,

как они пишутся под ударением в словах с тем же корнем»), то от учащихся ускользает сама суть явления, а именно: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и ударные в корнях с общим значением, т. е. в однокоренных словах (24).

Главное, что есть в правиле, - это его ориентированность на семантику: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяемыми. Чтобы не было ошибок типа «жилеть» («Потому что жила»), задающих ложный способ действия «на основе правила», содержанием деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий одно слово через другое, ближнеродственное: малыш - это совсем еще маленький человек, ребенок. Объясняя значение корня через ближнеродственное слово, ученик овладевает способом действия, адекватным правилу (психологи Б.Г. Ананьев (2), Д. Н. Богоявленский (6) и другие называют его «правилосообразным способом действия»). Привыкая именно так определять написание, учащиеся осваивают и правило, которое наполняется для них истинным содержанием, и прием, способ действия (21).

Изложенный подход согласуется с утвердившимся в отечественной психологии положением о единстве сознания и деятельности, о деятельностном подходе к обучению. Рассматривая обучение как специально организуемый процесс, отечественные психологи и педагоги предполагают обязательное наличие в нем взаимосвязанных этапов. При этом важная роль отводится «осознанию целей и задач действия - что должно быть получено в результате действия и на отдельных его этапах» (2), а также осознанию способов выполнения действий. В связи с этим в самом действии (в данном случае орфографическом действии) выделяются два компонента - ориентировочный и исполнительный, или ориентировочная и исполнительная части.

Решающая роль в качественной характеристике действия принадлежит ориентировочной части. Согласно исследованиям П. Я. Гальперина, «для

характеристики самой ориентировочной части решающее значение имеет ориентировочная основа действия - совокупность обстоятельств, на которые фактически ориентируется ребенок при его выполнении» (9). Существует множество вариантов ориентировочной основы действия, и все их различия имеют известное значение. Но в обучении кардинальные различия вызывают только следующие особенности ориентировочной основы действия: ее полнота и то, как она составлена, эмпирически для отдельных заданий или рациональным способом, который применим к любым заданиям изучаемой области. От этого зависят основные типы ориентировки в предмете и основные типы учения с их разными возможностями и результатами (9).

Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета (орфографии), этапом обучения и конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении темы «Ь после шипящих», когда учащиеся еще не различают склонений, их внимание обращается на то, что существительные женского рода единственного числа на шипящий принимают на письме ь (рожь, мышь) по аналогии с другими словами этого класса; тетрадь, кровать (37).

На этапе систематического курса учащиеся получают уже иной ориентир: в конце имен существительных III склонения после шипящих пишется ь: дочь, тишь.

Соответственно этим двум установкам система операций (исполнительная часть) будет различной. Направленность действий в первом случае будет ограничиваться противопоставлениями слов по родовому признаку (тишь - камыш, рожь - нож). Слова типа крыш, дач требуют введения нового коррелята - числа, что осложняет условия действия не только из-за возрастающего количества ориентиров, но и из-за противоречивости основного ориентира и второго, ограничительного (слова крыш, дач тоже женского рода) (30).

Поэтому процесс формирования орфографической грамотности строится в зависимости от этапа обучения. Признаки, на которые

ориентируются учащиеся различных возрастных групп, меняются, становясь каждый раз более «грамматичными». Постоянное совершенствование орфографических действий учащихся, основанное на возрастающих научных знаниях, способствует развитию школьников, качественному улучшению их навыков.

Но ориентировочная основа действия может быть различной не только на разных этапах, но и для конкретного этапа обучения. Для методики орфографии данное положение чрезвычайно важно. Очень часто правило можно «прочитать» по-разному. Результаты же обучения напрямую определяются удачным или менее удачным раскрытием содержания правила. На что конкретно направляется внимание ученика при условии усвоения им тех или иных написаний, имеет решающее значение в становлении навыков орфографии (39).

При этом, однако, необходимо учитывать следующее обстоятельство. Признаки, на которые предстоит ориентироваться ученику в своей практической деятельности, обычно уже намечены в формулировке орфографического правила. Но чтобы правило «работало», чтобы ученик, решая вопросы написания, руководствовался именно данными в правиле ориентирами, направленность упражнений (исполнительная часть) должна согласовываться с содержанием правила (ориентировочной частью) (21). В практике же обучения такого соответствия часто не бывает, чем и объясняется нередко наблюдаемый разрыв между знанием словесной формулировки правила (установки) и произвольно складывающимся орфографическим навыком.) Например, правило правописания о - е после шипящих в корне, как оно дано в учебнике (установка на запоминание слов-исключений), не соответствует исполнительной части (упражнения требуют подбора однокоренных слов). Рассогласование установки и действия ослабляет результаты обучения: ориентировочные признаки «по правилу» не совпадают с фактической направленностью действия ученика «по заданию» упражнения. Навык формируется в условиях несовпадения, рассогласования

ориентировочной и исполнительной частей орфографического действия, что не может не сказаться на его качестве.

Представляется, однако, бесспорным, что характер заданий должен иметь такую направленность, чтобы действия «по заданию» отрабатывались на основе правила, на теоретической основе (39).

О.В. Елецкая отмечает, что в структуре нарушения формирования и автоматизации орфографического навыка письма у детей с дизорфографией доминирующим является учебная деятельность в звене контроля, указывает на необходимость комплексной работы в устранении дизорфографии, включающей в свою структуру мероприятия, направленные на совершенствование учебной деятельности. И одним из важных разделов этой работы – формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов (12). О.В. Елецкая считает необходимым включать в коррекционную работу серию приёмов, направленных на формирование умения осуществлять мониторинг своей деятельности и самооценку её результатов:

- сверка с написанным образцом;
- проверка по словесной инструкции;
- взаимопроверка с товарищем;
- сверка с готовым текстом;
- коллективное выполнение задания и коллективная проверка;
- сочетание коллективной и индивидуальной работы;
- самостоятельное придумывание заданий;
- выполнение задания по наводящим вопросам;
- выполнение задания по образцу;
- взаимодиктант;
- какографические, или «корректирующие», упражнения;
- использование алгоритмов решения учебной задачи;

- развитие самоконтроля при индивидуальной работе над ошибками;
- проверка с помощью сигнальных карточек;
- применение наглядных опор в виде таблиц, памяток, схем по всем предметам (12).

О.В. Елецкая (12) для формирования умения осуществлять мониторинг своей деятельности и её результатов на логопедических занятиях предлагает использовать ряд упражнений:

- «Финиш». Школьники должны как можно быстрее молча прочитать текст до определённого слова или словосочетания. Сознательность чтения проверяется с помощью контрольных вопросов по содержанию прочитанного.

- «Карту самонаблюдений» дети с дизорфографией составляют и ведут самостоятельно. Ученики отмечают были ли они внимательны на занятии, использовали ли при письме орфограммы, аккуратно ли работали в тетради и т.д. Данный приём является одним из средств обратной связи и стимулирует детей к рефлексии.

Задания и упражнения, направленные на развитие самоконтроля у школьников с дизорфографией:

- проверь, правильно ли срисован узор
- найди такую же картинку
- что неправильно нарисовано на картинке?
- проверь, одинаковые ли цифры (буквы) вычеркнуты карточке и на образце.
- найди цифру (букву) среди многих, изображённых в беспорядке.

О. В. Иванова (17) для формирования предваряющего самоконтроля предлагает следующие задания:

- анализ и составление схемы слова;
- анализ слова с опорой на цифровой ряд;
- звуковой анализ;



О.А. Токарева (35) для формирования текущего и результирующего контроля предлагает следующие задания.

Для текущего контроля: письмо с проговариванием вслух:

- логопед («ведущий») проговаривает лексический материал вслух, ученик («ведомый») записывает, затем роли меняются;
- проговаривание и одновременная запись лексического материала учеником. Слова произносятся вслух громко, в шепотной речи, проговаривание только сложных слов.

Для результирующего контроля:

- сравнение текста с ошибками, типичными для данного ребенка, с нормативным образцом текста;
- самостоятельное исправление ошибок в тексте;
- списывание с последующей самопроверкой (логопед может сделать акцент внимания на строке с ошибкой);
- проверка с отчеркиванием слогов, маркированием гласных точками;
- ритмизованное чтение своей работы. В результате поэтапного формирования у детей самоконтроля это предметное действие совершенствуется и присоединяется к основному производительному действию.

Метгус Е. В. и др. (26) в занятиях со школьниками с дизорфографией делает упор на формирование итогового самоконтроля. Авторы предлагают следующие задания:

- поиск специфических (дисграфических) ошибок в слове, не связанных с усвоением грамматических норм;
- поиск орфографических ошибок в слове;
- поиск пунктуационных, грамматических и смысловых ошибок в структуре целого предложения.

О.В. Иванова (17) предлагает в играх с детьми младшего школьного возраста развивать способность к концентрации, распределению и переключению внимания. Детям можно давать задания такие как:

- «синхронный счет» - подсчитайте количество изображений двух видов, не обращая внимания на остальные изображения;
- отыщите числа от 1 до 25 в таблицах Шульте (числа расположены в 25 клетках в случайном порядке);
- выберите определенную букву, прочитайте текст и вычеркните заданную букву;
- выберите определенное слово и прочитайте текст, подчеркивая заданное слово.

Таким образом, для формирования орфографического навыка недостаточно знать правила правописания, необходима согласованность учебных действий с теорией. В орфографическом действии из выделенных двух частей – ориентировочной и исполнительной, решающую роль играет ориентировочный компонент.

Для формирования самоконтроля необходимо развивать способность к распределению, переключению внимания, а так же формировать итоговый, текущий и предваряющий контроль. Упражнения для развития самоконтроля предназначены стимулировать детей к рефлексии.

### **Выводы по первой главе**

Самоконтроль является важным умением для осуществления управления процессом своего учения.

Орфографически грамотное письмо зависит от самоконтроля. Выделяется несколько видов контроля: предваряющий, текущий и итоговый самоконтроль. Назначение самоконтроля заключается в умении соотнести полученный результат с поставленной целью, анализе своих действий с тем, чтобы установить правильность выполнения, сличении с образцом или желаемым результатом.

Контроль находится в тесной связи со вниманием. Внимание является необходимым условием успешной деятельности.

Согласно ряду исследований в генезисе дизорфографии помимо несформированной устной речи, лежит несформированность высших психических функций. Для детей с дизорфографией характерна недостаточная мотивация учебно-практической деятельности и низкая познавательная активность к языковому оформлению речи. Снижение тонуса познавательной активности связано с низким уровнем самосознания.

Важную роль играет несформированность регулятивной функции в разных видах самоконтроля. Это отражается на формировании орфографического чутья и большого количества ошибок при письме.

Для формирования орфографического навыка недостаточно знать правило правописания, необходима согласованность учебных действий с теорией. В орфографическом действии из выделенных двух частей – ориентировочной и исполнительной, решающую роль играет ориентировочный компонент.

Развитие самоконтроля в учебной деятельности у младших школьников подчиняется определенным закономерностям. В начале обучения в школе овладение самоконтролем выступает для детей как самостоятельная форма деятельности, внешняя по отношению к основной задаче. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным упражнениям в его осуществлении, самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс его выполнения. Для его формирования необходимо развивать способность к распределению, переключению внимания, а так же формировать итоговый, текущий и предваряющий контроль. Упражнения для развития самоконтроля предназначены стимулировать детей к рефлексии.

## **ГЛАВА 2. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ ПРИ ПИСЬМЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ**

### **2.1. Состояние навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией**

Цель экспериментального исследования – выявить уровень сформированности навыка самоконтроля у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 1» Белгородской области, посёлка Ивня.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста третьих классов с заключением «НЧП, обусловленное ОНР», составившие экспериментальную группу. Контрольную группу составили дети того же возраста без речевых нарушений, успеваемость по «Русскому языку» которых соответствует оценкам 4 и 5. Общее число участников эксперимента составило 20 человек. Список испытуемых представлен в приложении 1.

Исследование состояло из двух этапов.

На первом этапе изучались особенности письма младших школьников, определялся уровень выраженности дизорфографии.

На втором этапе изучалась психологическая база самоконтроля у младших школьников с дизорфографией.

Для определения уровня выраженности дизорфографии была взята «Методика выявления дизорфографии у младших школьников» О.Б. Иншаковой и А.А. Назаровой (16).

Детям были предложены контрольные диктанты (приложение 2), которые рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ.

Перед проведением письменных работ школьникам объяснялась процедура проведения обследования. Письменные работы выполнялись детьми на тетрадных листах. Дети должны были сами записать своё имя и фамилию, наименование вида письменной работы и заголовок. После диктанта дети проверяли свою работу и исправляют имеющиеся ошибки ручкой зелёного цвета.

Оценка работы осуществлялась в соответствии с рекомендациями О.Б. Иншаковой. За одну допущенную, но неисправленную ошибку, ставился 1 балл. Для того, чтобы определить степень выраженности дизорфографии у учащихся, необходимо просуммировать все неисправленные дизорфографические ошибки и соотнести результаты с нормативами, полученными О. Б. Иншаковой, которые отражены в таблице 2.1.

**Таблица 2.1**

**Нормативы, полученные О.Б. Иншаковой.**

3-й класс, конец обучения	Норма		Степень выраженности дизорфографии					
			Легкая		средняя		Тяжёлая	
	кол-во детей %	кол-во ошибок	кол. детей	кол. ошибок	кол. детей	кол. ошибок	кол. детей	кол. Ошибок
Диктант	86,6%	0-10,3	1,3%	10,4 - 11,8	9,1%	11,8- 15,1	3,0%	15,1 и более

Где лёгкая дизорфография от 10,4 до 11,8 баллов, средняя от 11,8 до 15,1, тяжёлая от 15,1 и более.

На втором этапе исследовалось функциональное состояние самоконтроля. Для этого использовались методики:

- 1) методика «Рисование бус» И.И. Аргинской (14);
- 2) методика «Запомни и расставь точки» (14);
- 3) методика «изучение саморегуляции» У.В. Ульенковой (36).

Методика И.И. Аргинской позволила выявить уровень саморегуляции и количество условий, которые ребенок может удержать в процессе деятельности при восприятии на слух.

Это задание учащиеся выполняют на подготовленных заранее листках с рисунком кривой, изображающей нитку.

Для выполнения работы каждому ребенку необходимо не менее девяти разноцветных карандашей. Учащимся нужно нарисовать на нитке девять круглых бусин так, чтобы нитка проходила через середину бусинки. Все бусины должны быть разного цвета, а средняя - обязательно красного цвета. Данная инструкция зачитывается детям 2 раза. Затем они выполняют работу. После того как все учащиеся сделали данное задание, экспериментатор еще раз рассказывает, какие бусы нужно было нарисовать. Учащиеся проверяют правильность своих работ и в случае обнаружения ошибки ниже рисуют новую нитку бус.

По результатам выполнения задания определялись уровни:

- высокий уровень: а) задание сразу выполняет правильно; б) при повторном выполнении ошибки исправляет правильно и полно

- выше среднего уровень: при повторном выполнении исправляет не все допущенные ошибки

- средний уровень: а) при повторном выполнении ни одну из допущенных ошибок не устраняет; б) при повторном выполнении допускает одну или несколько ошибок

- низкий уровень: при наличии ошибок к заданию не возвращается – низкий уровень.

Исследование по методике «Запомни и расставь точки» позволяет оценить объём внимания ребёнка. Для этого используется стимульный материал (приложение 3).

Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывалась каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек.

Высшая оценка выполнения задания равнялась 10 баллам.

Определялись уровни:

10 баллов — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек – высокий уровень.

8-9 баллов — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек – выше среднего уровень.

6-7 баллов — ребенок правильно отметил по памяти от 3 до 4 точек – средний уровень.

4-5 баллов — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек – ниже среднего уровень.

0-3 балла — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки – низкий уровень.

Для изучения действия контроля и самоконтроля применялась экспериментальная методика, разработанная У.В. Ульенковой. Учащимся предлагается тетрадный лист в одну линейку с образцом. Необходимо продолжить написание палочек, соблюдая следующие правила:

- палочки и черточки должны быть написаны в такой же последовательности;
- правильный перенос их с одной строчки на другую;
- не писать на полях;
- писать не в каждой строчке, а через одну.

По результатам выполнения задания определялись уровни:

1 уровень. Ребенок принимает задание полностью, во всех компонентах, сохраняет цель до конца занятия; работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе; работает в основном точно, при проверке замечает и самостоятельно устраняет ошибки; не спешит сдавать работу сразу же, а еще раз проверяет написанное, в случае необходимости вносит поправки.

2 уровень. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет цель до конца занятия; по ходу работы допускает немногочисленные ошибки, но не замечает и самостоятельно не устраняет их; в конце занятия не устраняет ошибок, ограничивается беглым просмотром написанного, качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

3 уровень. Ребенок принимает цель задания частично и не может ее сохранить во всем объеме до конца занятия; пишет знаки беспорядочно; в процессе работы допускает ошибки потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их; свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия; по окончании работы не проявляет желания улучшить ее качество; к полученному результату вообще равнодушен.

4 уровень. Ребенок принимает очень небольшую часть цели, но почти сразу же теряет ее; пишет знаки в случайном порядке; ошибок не замечает и не исправляет, не использует и время, отведенное для проверки выполнения задания в конце занятия; по окончании сразу же оставляет работу без внимания; к качеству выполненной работы равнодушен.

5 уровень. Ребенок совсем не принимает задание по содержанию, в лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или разрисовывая лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек;

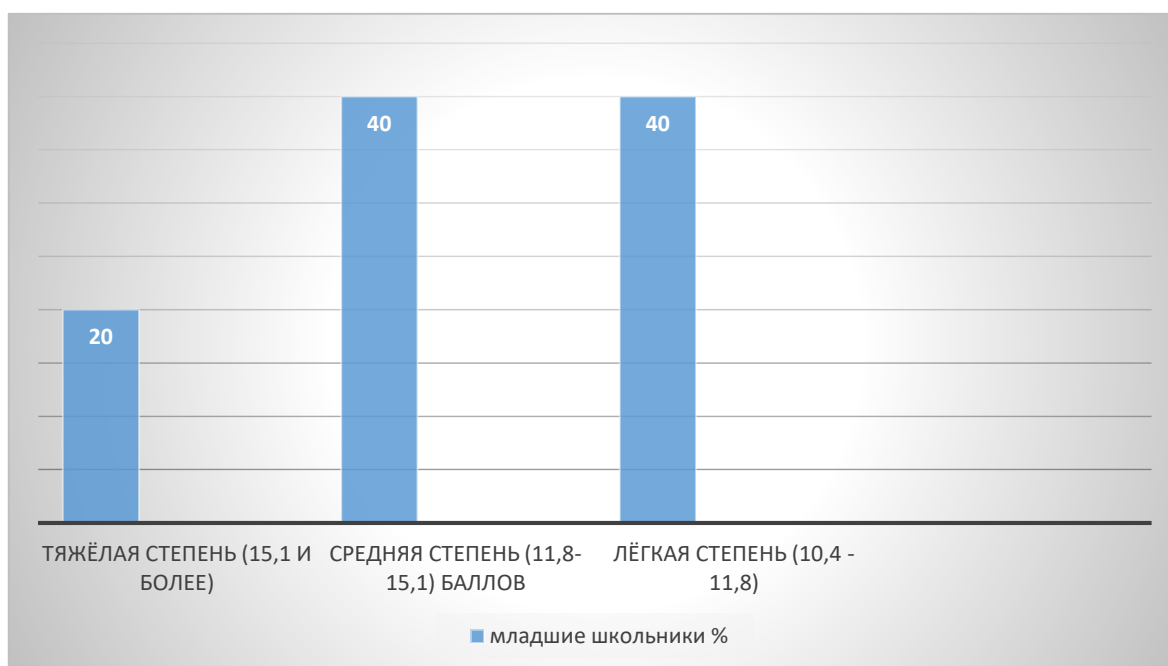


На первом этапе исследования дети экспериментальной группы показали следующие результаты, которые представлены в таблице 2.2 и на рисунке 2.1.

**Таблица 2.2**

**Результаты анализа письменных работ младших школьников  
экспериментальной группы**

№ п/п	Имя ребёнка	Кол-во ошибок	Кол-во неисправ. ошиб. в б.	Степень выраженности дизорф.	Текущий самоконтроль	Итоговый самоконтроль
1	Михаил В.	12	10	Лёгкая	Исправ. 2 ошиб правильно	Ошибки не исправил
2	Виталий Т.	12	12	Средняя	Ошибки не исправил	Ошибки не исправил
3	Александра У.	14	11	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб. прав. и 2 неправ	Ошибки не исправил
4	Эдуард Р.	16	14	Средняя	Исправ. 2 ошиб.неправ.	Ошибки не исправил
5	Алевтина К.	13	13	Средняя	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила
6	Ольга П.	12	12	Средняя	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила
7	Руслан К.	13	10	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб.неправ. и 1 правильно	Исправил 1 ошибку прав.
8	Алексей Т.	16	16	Тяжёлая	Ошибки не исправил	Ошибки не исправил
9	Ирина Т.	16	16	Тяжёлая	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила
10	Егор С.	13	11	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб.прав. и 1 неправ.	Ошибки не исправил



**Рис. 2.1. Уровни выраженности дизорфографии у младших школьников экспериментальной группы.**

Выяснилось, что среди детей с НЧП, обусловленным ОНР есть школьники как с низким уровнем сформированности орфографических навыков (тяжелой степенью дизорфографии) – 20 %, со средней степенью дизорфографии – 40 % и с лёгкой степенью дизорфографии – 40 %. Преобладающими уровнями оказались средняя и лёгкая степень выраженности дизорфографии.

Анализ ошибок в проведенной работе показал, что большую их часть составили ошибки на безударные гласные в корне слова, парные согласные, правописание морфем, словарных слов и раздельное написание предлогов и слов. Они не могут выделить словообразующие и формообразующие морфемы слова, что необходимо для нахождения путей решения орфограмм. Соответственно дети не подбирают однокоренных проверочных слов и не вспоминают стандартов написания тех или иных морфем. Зачастую, зная правило, они все равно пишут, как слышат. У учащихся слабо развита функция контроля, поскольку допущенные ошибки ими практически не исправлялись. Во время диктанта 50% детей с дизорфографией ошибки исправляют, а 50% не обращают на них внимание. Самопроверкой

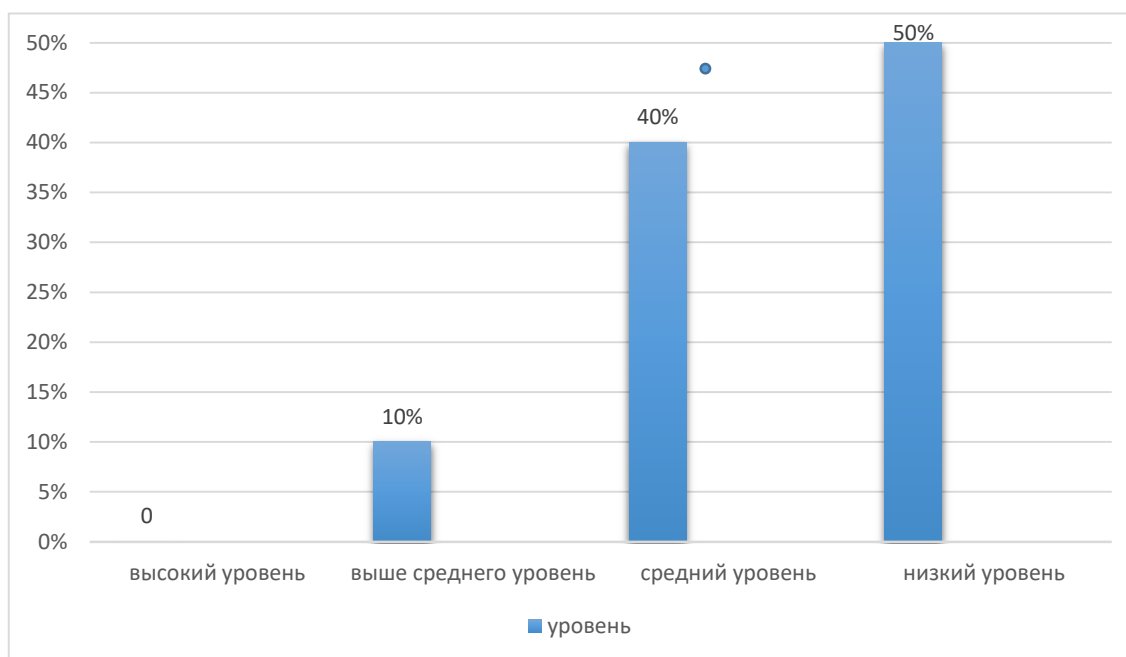
занималось 10% учеников, в то время как 90% проигнорировали итоговую самопроверку.

На втором этапе исследование по методике И.И. Аргинской в экспериментальной группе показало следующие результаты (см. табл. 2.3 и рис.2.2).

**Таблица 2.3**

**Результаты исследования по методике И.И. Аргинской в экспериментальной группе**

№	Список детей	Уровень
1	Михаил В.	2-й, средний
2	Виталий Т.	1-й, низкий
3	Александра У.	2-й, средний
4	Эдуард Р.	1-й, средний
5	Алевтина К.	1-й, низкий
6	Ольга П.	2-й, средний
7	Руслан К.	3-й, выше среднего
8	Алексей Т.	2-й, средний
9	Ирина Т.	1-й, низкий
10	Егор С.	2-й, средний



**Рис.2.2 Результаты исследования по методике И.И. Аргинской в экспериментальной группе.**

Результаты этого исследования показали, что большее количество испытуемых имели низкий уровень способности к самоконтролю, он составил 50 %, так как школьники не смогли реализовать поставленную задачу, отказывались от выполнения задания. Дети не замечали ошибок, при помощи экспериментатора ошибки не находили, к заданию больше не возвращались.

Для 40% характерен средний уровень, т.е. четверо детей задание перепроверяли, но ошибок не находили, а если находили – то исправляли неверно. Характерно отсутствие интереса к заданию, невнимательность.

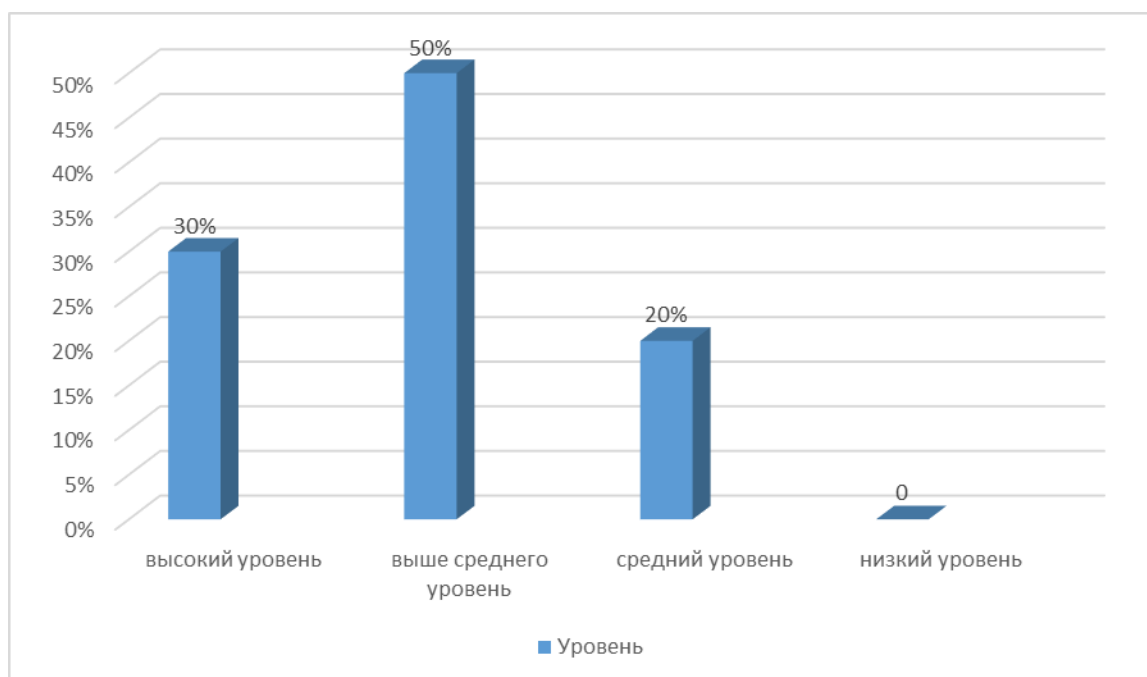
Для 10% характерен уровень выше среднего, так лишь один ребенок допускал отдельные неточности (*задание выполнено с минимальным количеством ошибок, которые ребёнок попытался исправить самостоятельно*), незначительная помощь в виде подсказок.

Исследование по методике И.И. Аргинской в контрольной группе показало следующие результаты (см. табл. 2.4 и рис.2.3).

**Таблица 2.4**

**Результаты исследования по методике И.И. Аргинской в контрольной группе**

<b>№</b>	<b>Список детей</b>	<b>Уровень</b>
1	Татьяна Ш.	4-й, высокий
2	Марина Т.	2-й, средний
3	Кирилл Б.	3-й, выше среднего
4	Ксения С.	4-й, высокий
5	Антонина П.	3-й, выше среднего
6	Сергей П.	3-й, выше среднего
7	Валерий Ц.	2-й, средний
8	Павел Л.	3-й, выше среднего
9	Елизавета В.	4-й, высокий
10	Алексей Л.	3-й, выше среднего



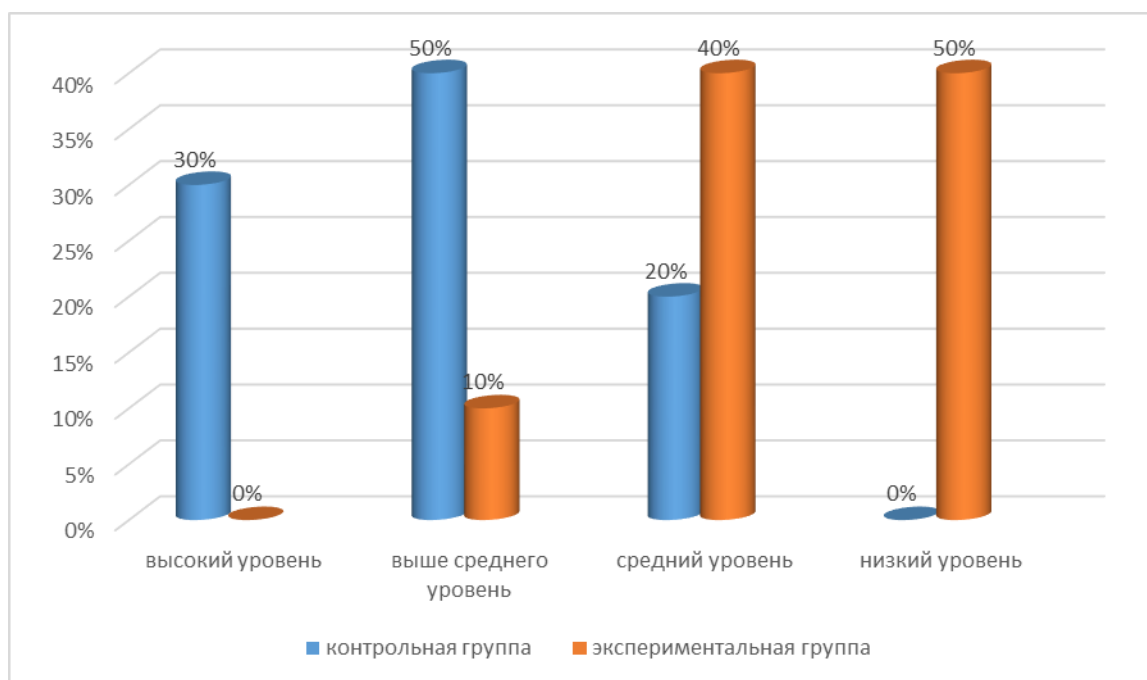
**Рис.2.3 Результаты исследования по методике И.И. Аргинской в контрольной группе**

Для 30% младших школьников характерным явился высокий уровень, так как у них наблюдалось полное, самостоятельное, выполнение работы. Активность ребенка во время задания, проявление им интереса, понимание инструкции с первого раза.

Для 50 % характерен уровень выше среднего, так как у пятерых детей были отмечены отдельные неточности, затруднения в исправлении ошибок, незначительная помощь в виде подсказок.

Для 20% характерен средний уровень, т.е. дети затруднялись в поиске ошибок при повторной проверке текста, допущенные ошибки не исправляют. Ребенок не проявляет активности и инициативности, отсутствие интереса к заданию, невнимателен.

На рисунке 2.4 наглядно представлено соотношение уровней саморегуляции у экспериментальной и контрольной групп.



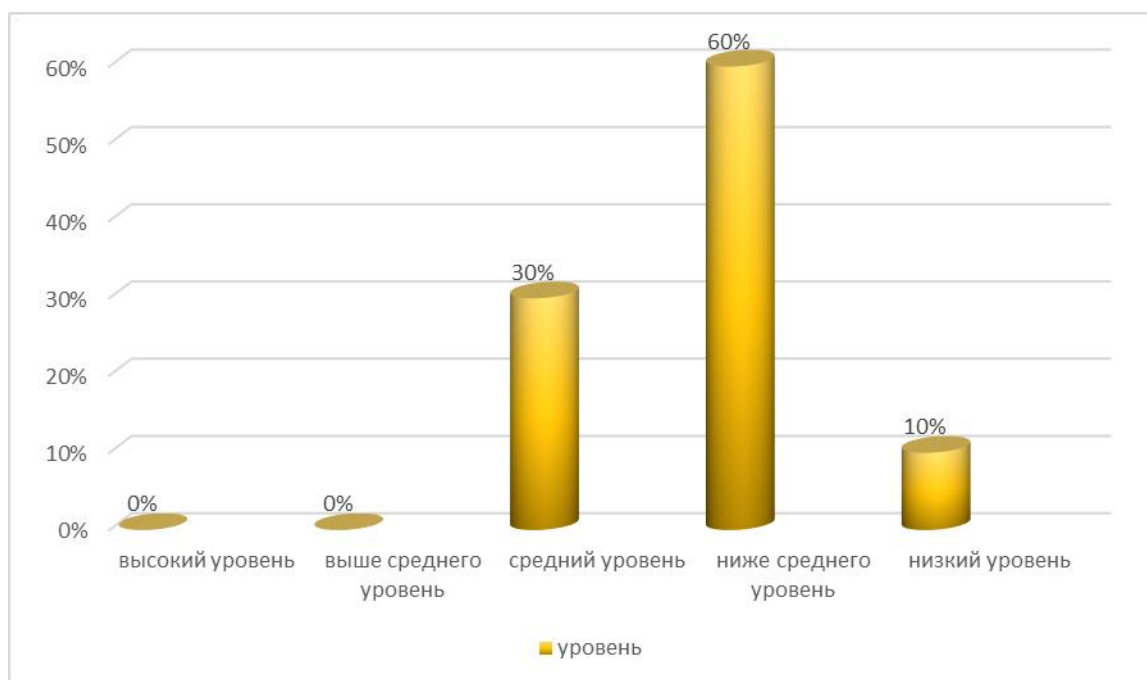
**Рис.2.4 Сравнение результатов по методике И.И. Аргинской**

Исследование по методике «Запомни и расставь точки» в экспериментальной группе показало следующие результаты (см. табл. 2.5 и рис.2.5).

**Таблица 2.5**

**Результаты исследования по методике «Запомни и расставь точки» в экспериментальной группе**

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Виталий Т.	6	Средний
2	Александра У.	5	Ниже среднего
3	Эдуард Р.	7	Средний
4	Алевтина К.	4	Ниже среднего
5	Ольга П.	6	Средний
6	Руслан К.	5	Ниже среднего
7	Алексей Т.	4	Ниже среднего
8	Ирина Т.	5	Низкий
9	Егор С.	5	Ниже среднего
10	Михаил В.	3	Ниже среднего



**Рис.2.5 Результаты исследования по методике «Запомни и расставь точки» в экспериментальной группе**

Из таблицы видно, что для 30% школьников с дизорфографией характерен средний уровень. При выполнении задания дети были не активны, всё время отвлекались, не вникали в инструкцию. Школьники не смогли воспроизвести больше двух – трёх точек.

Для 60% испытуемых характерен уровень ниже среднего. Дети испытывали сложности в воспроизведении точек. Ученики не проявляли интереса к заданию, были рассеяны.

Для 10% характерен низкий уровень. Ребёнок испытывал сложности в воспроизведении задания и поставил только одну точку на карточке. Во время инструкции был расторможен и не смотрел на бланки.

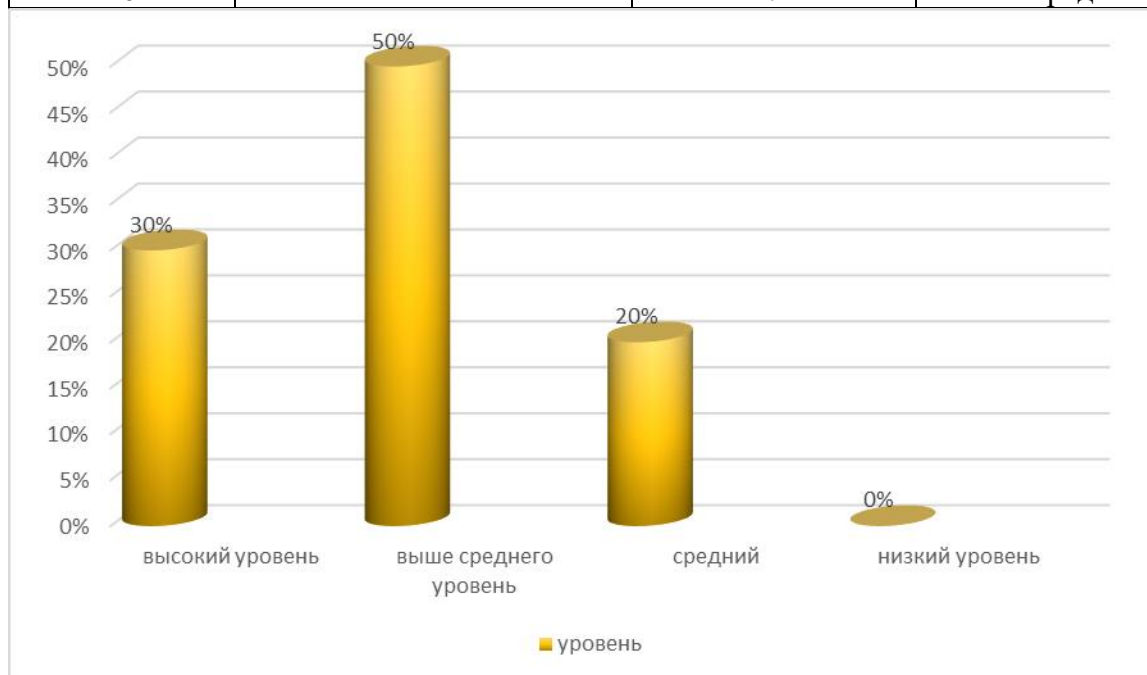
Исследование по методике в контрольной группе показало следующие результаты (см. табл. 2.6 и рис.2.6).

**Таблица 2.6**

**Результаты исследования по методике «Запомни и расставь точки» в контрольной группе**

№	Список детей	Баллы	Уровень
1	Татьяна Ш.	10	Высокий
2	Марина Т.	8	выше среднего

3	Кирилл Б.	9	выше среднего
4	Ксения С.	8	выше среднего
5	Антонина П.	10	Высокий
6	Сергей П.	9	выше среднего
7	Валерий Ц.	8	выше среднего
8	Павел Л.	7	Средний
9	Елизавета В.	10	Высокий
10	Алексей Л.	7	Средний



**Рис.2.6 Результаты исследования по методике «Запомни и расставь точки» в контрольной группе.**

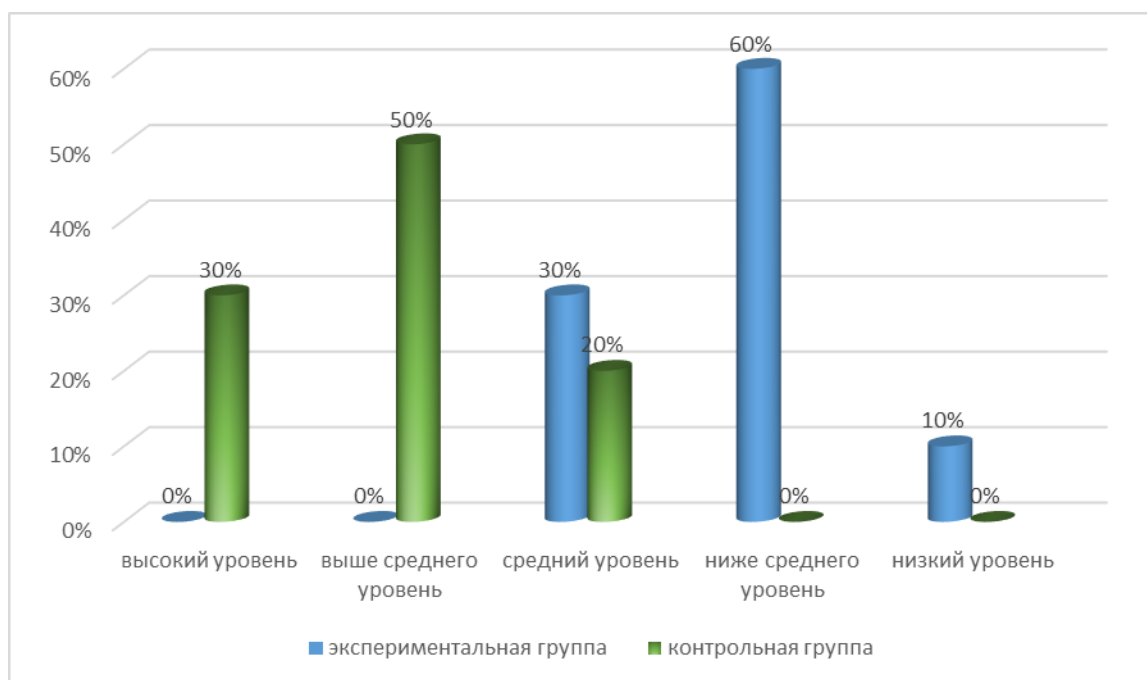
Среди испытуемых в контрольной группе 30% детей имеют высокий уровень объема внимания. Ученики не допустили ни одной ошибки при выполнении задания и были внимательны и сосредоточены.

Для 50 % детей характерен уровень объёма внимания выше среднего. Дети допускали в своих работах 1-2 ошибки. Внимательно слушали инструкцию и были активны.

20% испытуемых детей имеют средний уровень внимания. Дети смогли воспроизвести от трёх до четырёх точек. Ученики отвлекались и были рассеяны.

На рисунке 2.7 представлено наглядно соотношение уровней внимания у экспериментальной группы и контрольной группы.





**Рис.2.7 Сравнение результатов по методике «Запомни и расставь точки».**

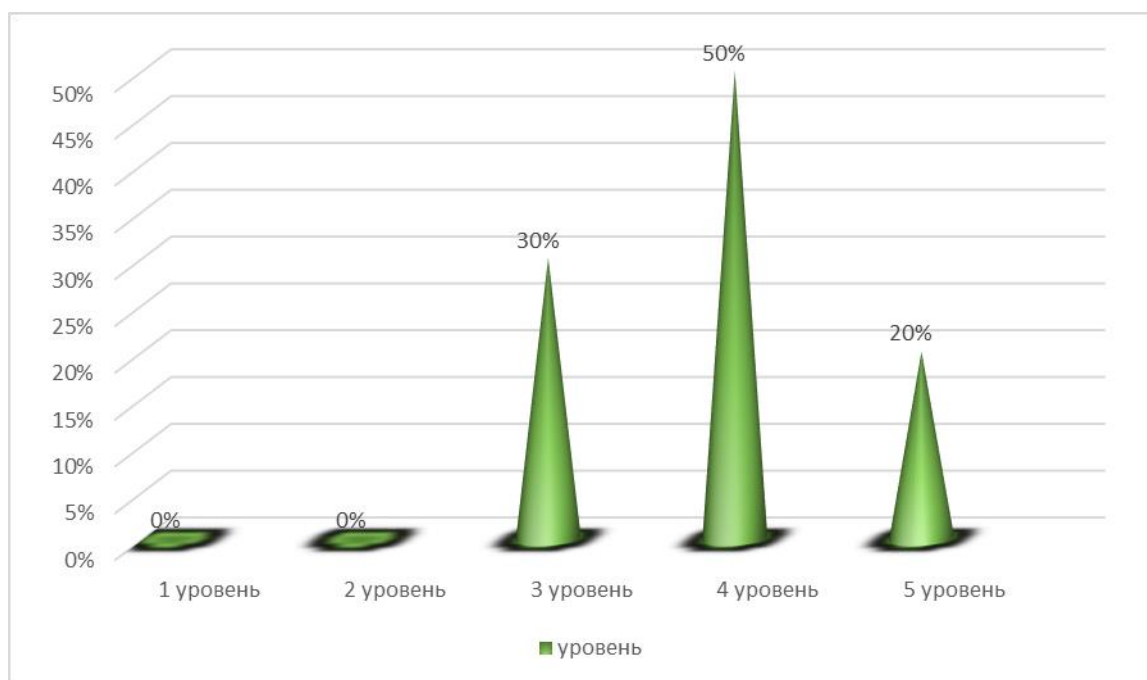
Результаты выполнения заданий по методике У.В. Ульенковой представлены в таблице 2.7.

**Таблица 2.7**

**Результаты исследования по методике У.В. Ульенковой в экспериментальной группе**

№	список детей	уровень
1	Виталий Т.	3
2	Александра У.	4
3	Эдуард Р.	3
4	Алевтина К.	4
5	Ольга П.	4
6	Руслан К.	4
7	Алексей Т.	3
8	Ирина Т.	5
9	Егор С.	5
10	Михаил В.	4

Наглядно результаты обследования уровня самоконтроля в экспериментальной группе на рис. 2.8.



**Рис. 2.8** Уровень сформированности навыка самоконтроля у школьников экспериментальной группы.

Для 30% детей характерен средний уровень самоконтроля. Во время задания через 2 – 3 минуты система знаков нарушается, допускаются ошибки, дети не замечают их, не проявляют желаний улучшить качество работы; к результату работы безразличны.

Для 50% испытуемых характерен ниже среднего уровень. Дети воспринимают лишь небольшую часть задания, но сразу ее теряют и пишут палочки и строчки в случайном порядке; ошибки не замечают и не исправляют, к качеству работы безразличны.

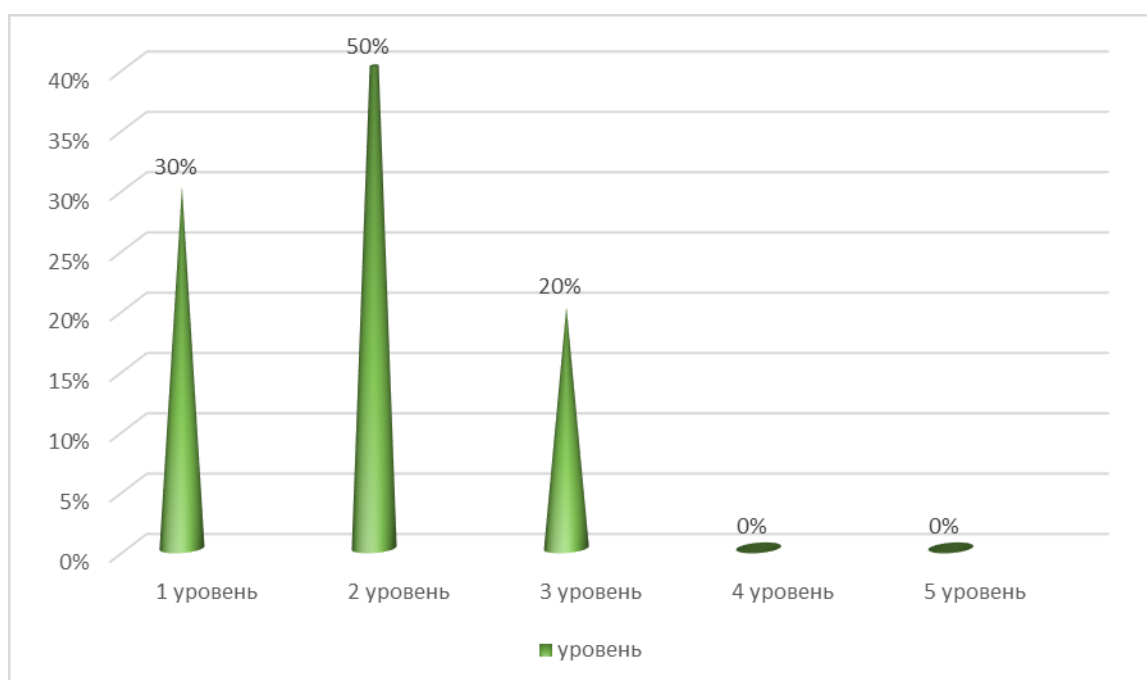
Для 20% учащихся с дизорфографией характерен низкий уровень самоконтроля. Дети не воспринимают задания и пишут (или рисуют) на своем листе что-то свое или ничего не делают.

Исследование по методике У.В. Ульянковой в контрольной группе показало следующие результаты (см. табл. 2.8 и рис.2.9).

Табл. 2.8

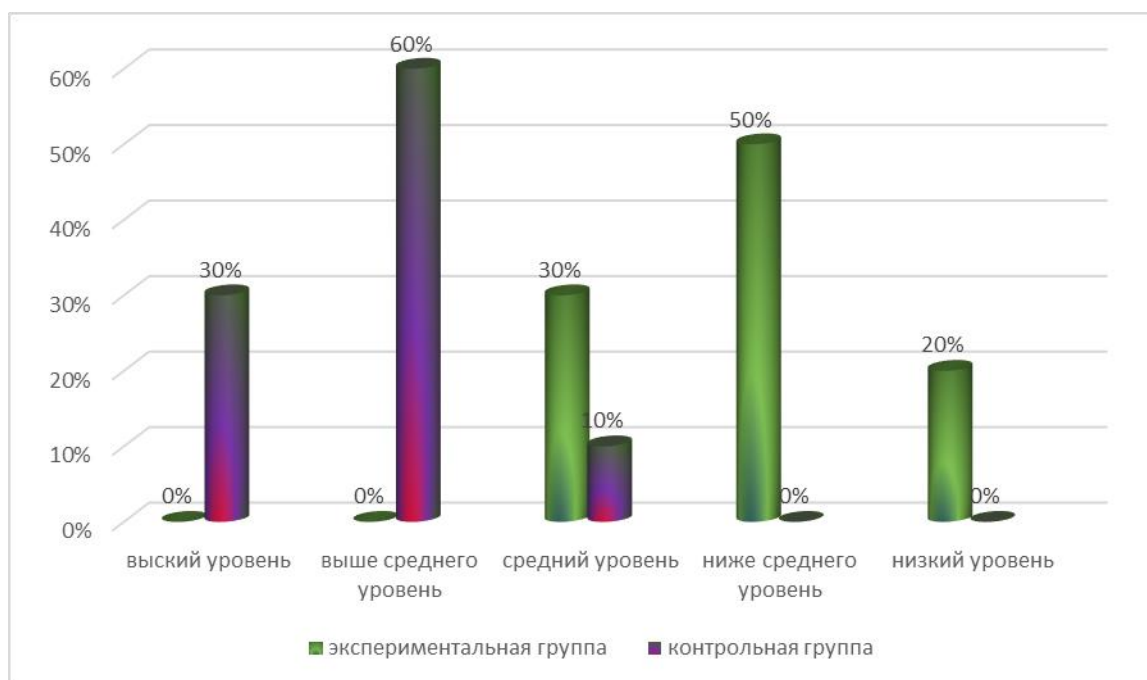
**Результаты исследования по методике У.В. Ульяновской в контрольной группе**

№	Список детей	Уровень
1	Татьяна Ш.	1
2	Марина Т.	2
3	Кирилл Б.	2
4	Ксения С.	2
5	Антонина П.	1
6	Сергей П.	1
7	Валерий Ц.	2
8	Павел Л.	3
9	Елизавета В.	2
10	Алексей Л.	2



**Рис.2.9 Результаты исследования по методике У.В. Ульяновской в контрольной группе**

На рисунке 2.10 наглядно представлено соотношение уровней самоконтроля у экспериментальной и контрольной групп.



**Рис.2.10 Сравнение результатов по методике У.В. Ульяновской**

У 30% детей наблюдается высокий уровень самоконтроля. Дети работают не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе на протяжении всего времени; если допускают ошибки, то сам их находят и исправляют; не спешат сдать работу после сигнала, стремятся проверить ее, делают все возможное, чтобы работа была выполнена правильно и аккуратно.

Для 60% учеников характерен выше среднего уровень самоконтроля. Качество работы, ее оформление не заботит детей, хотя желание получить хороший результат есть.

Для 20% детей характерен средний уровень. Дети не замечают допущенных ошибок, стараются быстрее закончить, к результату работы безразличны.

Обобщая результаты исследования, проведенные в экспериментальной и контрольной группе, представляем табл. 2.9, где представлен сравнительный анализ результатов по всем заданиям.

Таблица 2.9

**Сравнительный анализ результатов исследования самоконтроля в  
экспериментальной и контрольной группах**

экспериментальная группа					контрольная группа			
№	Список детей	Методика И.И. Аргинской	Методика «запомни и расставь точки»	Методика У.В. Ульяновой (самоконтроль)	Список детей	Методика И.И. Аргинской	Методика «запомни и расставь точки»	Методика У.В. Ульяновой (самоконтроль)
1	Виталий Т.	2-й, средний	Средний	3 ур.	Татьяна Ш.	4-й, высокий	высокий	1 уровень
2	Александр А. У.	1-й, низкий	Ниже среднего	4 ур.	Марина Т.	2-й, средний	выше среднего	2 уровень
3	Эдуард Р.	2-й, средний	Средний	3 ур.	Кирилл Б.	3-й, выше среднего	выше среднего	2 уровень
4	Алевтина К.	1-й, низкий	Ниже среднего	4 ур.	Ксения С.	4-й, высокий	выше среднего	2 уровень
5	Ольга П.	2-й, средний	Средний	4 ур.	Антонина П.	3-й, выше среднего	высокий	1 уровень
6	Руслан К.	2-й, средний	Ниже среднего	4 ур.	Сергей П.	3-й, выше среднего	выше среднего	1 уровень
7	Алексей Т.	3-й, выше среднего	Ниже среднего	3 ур.	Валерий Ц.	2-й, средний	выше среднего	2 уровень
8	Ирина Т.	1-й, низкий	Низкий	5 ур.	Павел Л.	3-й, выше среднего	средний	3 уровень
9	Егор С.	1-й, низкий	Ниже среднего	5 ур.	Елизавета В.	4-й, высокий	высокий	2 уровень
10	Михаил В.	2-й, средний	Ниже среднего	4 ур.	Алексей Л.	3-й, выше среднего	средний	2 уровень

Из таблицы видим, что для младших школьников из экспериментальной группы характерен низкий уровень сформированности самоконтроля. Так, исследование по методике И.И. Аргинской показало, что у детей низкая способность к самоконтролю, они не могут в процессе деятельности удерживать условие. В ходе исследования внимания по методике «Запомни и расставь точки» для большинства детей данной категории характерно снижение объёма внимания, они рассеяны, при исследовании навыка самоконтроля с помощью системы палочек и чёрточек, было выяснено, что дети с трудом воспринимают задание, теряются, не замечают ошибок, к качеству работы безразличны.

Для детей контрольной группы характерным является уровень выше среднего и средний. Для большинства детей характерно устойчивость внимания, концентрация, стремление проверить свою работу и выполнить её аккуратно.

Обобщая результаты исследования, проведённые на первом этапе исследования в экспериментальной группе, мы соотносим данные по письменным работам с уровнями, выявленными при обследовании психологической базы самоконтроля. Результаты представлены в таблице 2.10

**Таблица 2.10**

**Сравнительный анализ результатов исследования письменных работ и уровня самоконтроля младших школьников с дизорфографией**

№	Список детей	Кол-во допущ. ошибок	Степень выраж. дизорф.	Текущий самоконт.	Итоговый самоконт.	Методика И.И. Аргинской	Методика «запомни и расставь точки»	Методика У.В. Ульяновой (самоконтроль)
1	Виталий Т.	12	Лёгкая	Исправ. 2 ошиб, правильно	Ошибки не исправил	2-й, средний	Средний	3 уровень
2	Александр а У.	14	Средняя	Ошибки не исправил	Ошибки не исправил	1-й, низкий	Ниже среднего	4 уровень
3	Эдуард Р.	12	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб. прав. и 2 неправ	Ошибки не исправил	2-й, средний	Средний	3 уровень
4	Алевтина К.	13	Средняя	Исправ. 2 ошиб.неправ.	Ошибки не исправил	1-й, низкий	Ниже среднего	4 уровень
5	Ольга П.	13	Средняя	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила	2-й, средний	Средний	4 уровень
6	Руслан К.	13	Средняя	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила	2-й, средний	Ниже среднего	4 уровень
7	Алексей Т.	12	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб.неправ. ав. и 1 правильно	Исправил 1 ошибку прав.	3-й, выше среднего	Ниже среднего	3 уровень

8	Ирина Т.	16	Тяжёлая	Ошибки не исправил	Ошибки не исправил	1-й, низкий	Низкий	5 уровень
9	Егор С.	16	Тяжёлая	Ошибки не исправила	Ошибки не исправила	1-й, низкий	Ниже среднего	5 уровень
10	Михаил В.	12	Лёгкая	Исправ. 1 ошиб.прав. и 1 неправ.	Ошибки не исправил	2-й, средний	Ниже среднего	4 уровень

Из таблицы видим, что для учеников с лёгкой степенью выраженности дизорфографии характерен средний уровень саморегуляции. Объём внимания на среднем, ниже среднего уровня. Уровень самоконтроля средний и ниже среднего. Всё это говорит о том, что у детей снижен самоконтроль, так как они выполняли итоговый контроль, но исправляли ошибки по ходу задания.

Средняя степень выраженности дизорфографии характеризуется средним и низким уровнем саморегуляции, ниже среднего и средним и уровнем внимания, четвёртым уровнем самоконтроля, что означает невыполнение итогового контроля, дети по окончании сразу же оставляют работу без внимания, к качеству выполненной работы равнодушны, могут в процессе письма исправить ошибки, но неверно.

Для тяжёлой степени дизорфографии характерен низкий уровень саморегуляции, внимания и самоконтроля. Дети допускают очень много ошибок, в процессе работы не замечают их, по окончании не исправляют.

Таким образом, полученные данные показали, что дизорфография имеет несколько уровней выраженности: лёгкий, средний и тяжёлый уровни. У школьников с НЧП, обусловленного ОНР, преобладает лёгкая и средняя степень выраженности дизорфографии. У преобладающего числа обследованных младших школьников с дизорфографией психологическая база письменного самоконтроля не достаточно сформирована. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, дети с дизорфографией не удерживают задание, часто переспрашивают, в следствии чего путаются и

допускают многочисленное количество ошибок. Из-за сниженного объёма внимания у детей плохо сформирован текущий и итоговый самоконтроль, они не стремятся проверить свою работу, неусидчивы и быстро отвлекаемы.

Установлена определённая взаимосвязь между уровнем выраженности дизорфографии и сформированностью самоконтроля.

У детей с лёгкой степенью выраженности дизорфографии средний уровень саморегуляции, объём внимания снижен. Уровень самоконтроля низкий и ниже среднего. У детей со средней степенью дизорфографии отмечается низкий уровень саморегуляции, объём внимания снижен до ниже среднего уровня. Уровень самоконтроля снижен. Ученики с тяжёлой степенью дизорфографии имеют низкий уровень саморегуляции, внимания и самоконтроля. Очевидно, что с детьми, страдающими дизорфографией, должна проводиться работа по развитию навыка самоконтроля при письме.

## **2.2. Методические рекомендации по формированию навыка самоконтроля при письме у младших школьников с дизорфографией.**

Учитывая полученные в ходе исследования экспериментальные данные, а также результаты анализа психолого-педагогической литературы, мы определили направления логопедической работы по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией в процессе учебной деятельности. В качестве основных направлений работы должны выступать следующие приёмы:

- 1) Формирование познавательной мотивации;
- 2) Формирование психологической базы самоконтроля;
- 3) Формирование итогового самоконтроля;
- 4) Формирование текущего самоконтроля;
- 5) Формирование предваряющего самоконтроля;
- 6) Формирование учебной деятельности;



В основу работы по формированию самоконтроля при письме положены методические рекомендации, разработанные О.В. Елецкой (12), Е.В. Меттус (26), А.В. Литвиновой (28), О.С. Буриной, О.Г. Ивановской, Л.Я. Гадасиной, Т.В. Николаевой, С.Ф. Савченко, О.В. Ивановой.

Мы определили основные направления работы над формированием навыка самоконтроля при письме и систематизировали игры и упражнения в соответствии с этими направлениями, что представлено в таблице 2.11.

**Таблица 2.11**

**Основные направления и приёмы логопедической работы по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией**

Направления работы	Рекомендуемые упражнения и задания
<p><b>1. Формирование познавательной мотивации</b></p>	<p>1. «Линейка достижений». Логопед предлагает детям в конце занятия сделать отметки на линейках достижений. Ученик ставит отметку – чёрточку на каждой линейке. Это приучает его задумываться над тем, на сколько он продвинулся в овладении знаниями и умениями, прикладывал ли старания для качественного выполнения задания. Ученик начинает реально прогнозировать оценку за выполнение задания.</p> <p>Такие линейки рекомендуется использовать каждый день. Тогда ребёнок сможет всесторонне оценить свои учебные результаты, соотнеся их с затраченными усилиями.</p> <p>2. «Лесенка успеха». Завершив выполнение какого-либо письменного задания, ученики рисуют лестницу из трёх ступенек. Логопед просит, чтобы каждый из детей сам оценил успешность выполнения</p>

	<p>этого задания, нарисовав на одной из ступенек лесенки человечка – себя.</p> <p>Лесенки успеха используются на каждом занятии и позволяют логопеду узнать, насколько объективно дети оценивают своё письмо.</p> <p>3. Ещё одним инструментом сопровождения школьников с дизорфографией является «Карта самонаблюдений».</p> <p>Детям следует составлять и вести «карту самонаблюдений» самостоятельно. В конце занятия ученики делают отметки в карте («+» или «-») напротив каждого пункта таблицы, например: слушал внимательно, поднимал руку и т.д. Когда таблица заполняется полностью, подводятся итоги: «Кто может сказать, что стал аккуратнее?». Дети сообщают о своих результатах всей группе только в том случае, если сами этого хотят.</p>
<p><b>2. Формирование психологической базы самоконтроля</b></p>	<p><i>1. Упражнения на развитие способностей к концентрации, распределению и переключению внимания:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «синхронный счет» - подсчитайте количество изображений двух видов, не обращая внимания на остальные изображения;</li> <li>- выберите определенную букву, прочитайте текст и вычеркните заданную букву;</li> <li>- выберите определенное слово и прочитайте текст, подчеркивая заданное слово.</li> </ul> <p><i>2. Упражнения на развитие памяти:</i></p> <p>Посмотрите на образец (фигуры, символы, буквы), запомните его, затем то, что запомнили:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нарисуйте пальцем на парте;</li> <li>- расскажите;</li> <li>- напишите в тетради.</li> </ul> <p>После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить. Обсудите, какой вариант выполнения был наиболее успешен.</p> <p><i>3. Упражнения для развития пространственного мышления:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- проверьте, одинаковые ли знаки (буквы, цифры) вычеркнуты на карточке и карточке-образце;</li> <li>- проверьте, правильно ли срисован узор;</li> <li>- запомните карточку и выберите такую же (ребенку предлагается запомнить ряд предметных картин, символов, цифр, букв на карточке и найти такую же среди второго набора карточек, из которых только одна совпадает с тестовой);</li> <li>- выложите по памяти ряд из отдельных элементов;</li> <li>- напишите по памяти ряд из отдельных элементов.</li> </ul> <p>После выполнения каждого задания попросите сверить выполненное с образцом, дополнить и уточнить.</p>
<p><b>3. Формирование итогового самоконтроля</b></p>	<p>Проверку необходимо разделить на три этапа:</p> <p>1-й этап – поиск специфических ошибок в слове, не связанных с усвоением грамматических норм;</p> <p>2-й этап – поиск орфографических ошибок в слове;</p> <p>3-й этап – поиск пунктуационных, грамматических и</p>

смысловых ошибок в структуре целого предложения. На каждом из этапов разработана памятка, в которой дан алгоритм действий по проверке и перечислены группы ошибок, на которых следует сосредоточиться.

Предлагаются следующие упражнения:

1. «Возвращение к началу». Ученики объединяются в пары. Каждая пара получает текст, в котором допущена всего одна ошибка в слове. Чтобы её найти, нужно воспользоваться карточкой – «проверялкой». Один ученик двигает карточку от конца текста к началу и «ловит» в окошко целые слова. Другой ученик читает «пойманное» слово по слогам точно так, как оно написано. Важно не пропустить ни одного слова и не допустить чтения по догадке. Это упражнение является подготовительным. Оно приучает детей к использованию при проверке карточки – «проверялки», к чтению текста от конца к началу.

2. «Случайные ошибки». Это упражнение является первым этапом самопроверки. Работать можно как индивидуально, так и в парах. Действия по проверке текста аналогичны с предыдущим упражнением, но добавляется карточка – памятка. Возможность пользоваться карточкой делает проверку более эффективной, значительно повышает активность детей.

Памятка

Проверь свою работу

Проверь отдельно каждое слово, начиная с последнего

- не пропустил ли ты букву?

- не добавил ли лишнюю букву?
- не написал ли вместо одной буквы другую?
- правильно ли ты изобразил каждую букву?

Если в твоей работе больше нет таких ошибок, ты – молодец!

3. «Ищем орфографические ошибки». Это упражнение является вторым этапом самопроверки. Дети проверяют второй раз текст, сосредотачиваясь на поиске орфографических ошибок. Сделать то помогает уже другая карточка – памятка.

Памятка

Проверь свою работу

(Вторая проверка)

Проверь отдельно каждое слово, начиная с последнего:

- не словарное ли это слово?
- есть ли в слове орфограммы? Какие?
- обозначь опасные места
- где возможно, подбери проверочные слова.

Если в твоей работе больше нет таких ошибок, ты – молодец!

4. «Проверка предложений». Это третий этап самопроверки. Ребёнок проверяет каждое предложение, начиная с первого. Карточка больше не нужна, используется только памятка.

Памятка

Проверь свою работу

(Третья проверка)

	<p>Проверь каждое предложение, начиная с первого:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не пропустил ли ты слово?</li> <li>• не написал ли лишнее слово?</li> <li>• как написал предлоги и союзы?</li> <li>• правильно ли слова связаны друг с другом? (проверь окончания)</li> <li>• есть ли точка в конце и заглавная буква в начале предложения?</li> <li>• Есть ли необходимые запятые и другие знаки?</li> </ul> <p>Если в твоей работе больше нет таких ошибок, ты – молодец!</p> <p>В случае если какие-то ошибки не найдены ребёнком, то логопед отмечает их на полях соответствующей строки цифрами 1, 2 или 3 в зависимости от типа ошибок. Если и в том случае ребёнок не может обнаружить ошибку, то логопед указывает слово или предложение, в котором она допущена. И только если ошибка так и остаётся не обнаруженной, логопед вместе с ребёнком осуществляет разбор и помогает её найти.</p>
<p><b>4. Формирование текущего самоконтроля</b></p>	<p>1. «Орфографический диктант». Проводится в парах с взаимопроверкой при использовании образца. Дети заранее отбирают из любого текста слова на определённую орфограмму, затем диктуют эти слова друг другу. После записи происходит комментирование записанного несколькими</p>

	<p>учениками.</p> <p>2. Самостоятельно составленный диктант. Дети, самостоятельно работая на уроке с обратным словарём, выписывают слова с парными согласными, выполняют проверку, а затем диктуют свои слова соседу по парте, после чего выполняется взаимопроверка.</p> <p>3. Диктант – игра «Кто больше запомнит». Логопед произносит или демонстрирует на доске один раз цепочку, состоящую из нескольких слов, в течении 9-15 секунд и больше не повторяет. Затем делает паузу, во время которой, дети записывают то, что запомнили. После этого логопед опять произносит цепочку слов и делает паузу. Так повторяется несколько раз, пока дети не запишут то количество слов, которое рекомендует программа по русскому языку для словарных диктантов.</p> <p>Ещё одним приёмом, позволяющим формировать навык самоконтроля, являются какографические или «корректирующие» упражнения. Школьники могут поспорить, порассуждать, додуматься до вывода самостоятельно.</p> <p>Одним из вариантов какографических упражнений являются «Орфографические софизмы», Учащимся предлагается согласиться или опровергнуть высказывание учителя или одноклассника.</p>
<p><b>5. Формирование предваряющего самоконтроля</b></p>	<p>1. Анализ и составление схемы слова</p> <p>В моделях звуковой и слоговой структуры слова заложена информация о количестве слогов, границах слога, указаны гласные звуки, обозначены согласные</p>

звуки, место твердого и мягкого знаков:

- актуализация смысла слова;
- ритмизованное повторение слова;
- обозначение гласных звуков буквами в схеме слова;
- обозначение согласных звуков точками в схеме слова;
- обозначение места твердого и мягкого знаков в схеме слова;
- деление слова на слоги;
- чтение слова в соответствии со схемой по слогам.

После того как ребенок составил схемы двух-пяти слов, что зависит от состояния его слухоречевой памяти и возраста, слоговой структуры слов, нужно предложить записать слова по памяти с опорой на модель слова.

2. Анализ слова с опорой на цифровой ряд по методике, предложенной И.Н. Садовниковой.

Перед каждым учеником ряд цифр (1—9). Услышав слово, дети ведут палец от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове четыре звука».

3. Звуковой анализ в «технике сканирования» (задание выполняется без предварительного чтения слова):

- посмотрите на слово;
- посмотрите на среднюю букву в этом слове (например, д в слове «лодка»);



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- посмотрев на среднюю букву, увидите еще и букву справа (к) и слева (о);</li> <li>- продолжайте упражнение, добавляя по букве справа и слева, пока не получите все слово целиком;</li> <li>- назовите слово.</li> </ul> <p>После того как выполнена работа с пятью – десятью словами, можно провести слуховой диктант этих слов.</p>
<p><b>6. Формирование учебной деятельности</b></p>	<p>Для организации индивидуальной работы учащихся целесообразно использовать Дальтон-план.</p> <p>По данной технологии каждый ученик планирует свое время для усвоения определённой темы, заключая с логопедом контракт на определённый срок. Учитель-логопед вместе с каждым учеником, посещающим логопедические занятия, отслеживает его продвижение по индивидуальному плану.</p> <p>1. У каждого ученика имеется индивидуальный график – таблица, в которой в соответствии с контрактом перечислены индивидуальные задания на определённый срок. Среди заданий, помимо логопедических упражнений, предложенных логопедом в соответствие с проблемами, имеющимися у ребёнка, содержатся задания, направленные развитие общеучебных навыков. Перед составлением плана ученик вместе с логопедом в процессе индивидуальной беседы анализируют собственные проблемы. Логопед предлагает вариант работы по преодолению трудностей, а школьник самостоятельно распределяет эту работу по времени.</p>

	<p>2. На каждом занятии логопед выделяет время для работы по Дальтон-плану, снабжает учащихся материалами и при необходимости оказывает помощь.</p> <p>3. По окончании работы по индивидуальным планам ученики делают отметки о выполнении и затраченном времени в колонке своего графика.</p> <p>Для повышения качества обучаемости имеет большое значение применение наглядных опор в виде таблиц, схем.</p> <p>Использование схемы на уроке с условными обозначениями пробуждает интерес к теме, повышает эмоциональный настрой, побуждает делать самим выводы, а затем использовать их в работе.</p> <p>Таблицы можно использовать детям в качестве плана для получения логически последовательного и обстоятельного ответа на вопрос по пройденному материалу.</p>
--	---

Логопедическая работа по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией в процессе учебной деятельности должна строиться с учетом следующих психолого-педагогических условий:

- 1) систематическое и планомерное формирование самоконтроля;
- 2) необходимость формирования всех видов самоконтроля при письме: от итогового до предваряющего;
- 3) при формировании самоконтроля необходимо опираться на все анализаторные системы;
- 4) необходимо обеспечить эмоциональный компонент, формирующийся через использование игровых упражнений и заданий;
- 5) реализация комплексного подхода через сотрудничество с семьей;

б) использование инновационных психолого-педагогических технологий.

Систематическое и планомерное формирование самоконтроля предполагает дифференцированный подход к проблеме, который подразумевает целенаправленное воздействие на более нарушенное звено функциональной системы орфографического навыка письма.

В качестве ведущих механизмов коррекционного воздействия используются опосредование и координация функционирования звеньев орфографического навыка письма в совместной деятельности школьников и логопеда.

Особое значение для логопедической работы является реализация комплексного подхода через взаимодействие специалистов школьного учреждения с родителями. *Цель* такой работы в создании модели взаимодействия педагогов, родителей в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, в снятии противоречий, изменении родительских установок, обучении родителей новым формам общения и поддержки ребенка, организации предметной коррекционно-развивающей среды, стимулирующей развитие ребенка.

Для эффективной работы логопеда необходимо активное участие родителей. Далее нами выделены основные задачи для работы с родителями:

- 1) Формирование представлений о дизорфографии и самоконтроле;
- 2) Предоставление кейса упражнений и заданий для формирования навыка самоконтроля при письме в домашних условиях.

Для формирования у родителей представлений о дизорфографии и самоконтроле, рекомендуется провести консультации на тему: «Что такое дизорфография» (приложение 4) и «Формирование самоконтроля у младших школьников» (приложение 5).

Цель консультаций заключается в том, чтобы просветить родителей о том, что такое дизорфография и о необходимости развивать психологическую базу самоконтроля и о его роли в обучении школьников.

Для того чтобы родители могли заниматься с детьми дома, мы составили и систематизировали банк упражнений и игр, который представлен в таблице 2.12.

Таблица 2.12

**Упражнения и игры для родителей по формированию  
самоконтроля в домашних условиях**

Направления	Упражнения и игры
<p>Формирование внимания, произвольности, памяти, самоконтроля</p>	<p>Комплекс представлен в виде: компьютерных игр («Скопируй узор», «Собери пазл», «Нарисуй по клеточкам», «Раскрась по образцу», «Пройди лабиринт»), упражнений на печатной основе, упражнений на наглядных материалах.</p> <p align="center">1. Компьютерная игра «Скопируй узор».</p> <p>Необходимо собрать узор из геометрических фигур, ориентируясь на образец.</p> <p>После завершения задания ребенку предлагается проверить точность воспроизведения узора и исправить ошибки (если они были допущены).</p> <p align="center">2. Игра «Собери пазл»</p> <p>В этой игре требуется собрать пазл из нескольких частей. При этом некоторые кусочки пазла нужно поворачивать, чтобы они заняли правильное положение. Первый пазл состоит из 4 частей, второй — из 9. Существует несколько вариантов проведения этой игры:</p> <p>1. На стол выкладывается образец пазла в собранном виде. Ребенок собирает пазл, ориентируясь на этот образец и сличая с ним промежуточные и итоговые результаты работы.</p> <p>2. Картинка с собранным пазлом показывается ребенку на</p>

несколько секунд и затем убирается. Задача ребенка — постараться собрать пазл по памяти.

3. Ребенок может собирать пазл, вообще не ориентируясь на образец. Такой вариант выполнения задания способствует развитию мыслительных операций. Образец собранного пазла предъявляется ребенку только после окончания работы для самопроверки.

3. Игра «Нарисуй по клеточкам». В этой игре нужно нарисовать по клеточкам картинку — такую же, как в представленном образце.

4. Игра «Раскрась по образцу». Нужно раскрасить картинку по образцу.

Второй вариант этой игры («Раскрась по образцу — 2») можно проводить несколькими способами.

Взять черно-белую картинку и раскрасить ее фломастерами самостоятельно, а затем предъявить ребенку в качестве образца. Таким образом можно менять цвета на образце несколько раз.

Можно показать ребенку образец только на несколько секунд, а затем попросить его раскрасить рисунок по памяти. После окончания работы образец предъявляется ребенку для самопроверки

Дать словесную инструкцию относительно того, как раскрасить каждый элемент. Инструкцию лучше повторить два раза, чтобы ребенок ее хорошо усвоил. Начинать раскрашивание можно только после полного прослушивания инструкции. По окончании работы родитель еще раз (медленно) зачитывает инструкцию, а ребенок проверяет правильность выполнения задания.

7. Игра «Пройди лабиринт». Ребенку нужно пройти

лабиринт, не задев его стенки.

#### 6. Игра "Сделай так же"

Варианты заданий в этой игре могут быть различными. Например, взрослый предлагает ребёнку сложить из имеющихся у него геометрических фигур несложные узоры или рисунки, например:

а) квадрат из треугольников по заданному образцу:

б) елочку из треугольников:

в) узор из геометрических фигур:

г) композицию:

д) разложить геометрические фигуры в заданном порядке.

#### 7. Игра "Спрячь букву от буквоежки".

За несчастной буквой "а" охотятся прожорливые Буквоежки. Им кажется, что "а" - самая вкусная из всех букв. Спаси ее. Перепиши это предложение, вставляя точки вместо буквы "а". Наступила ранняя весна.

А теперь задание потруднее. Нужно переписать рассказ, только вставляй точки вместо буквы "ы"

Рыжий кот спал на крыше. Из норки выскочили мышата. Они стали играть. Кот прыгнул к мышатам. Они быстро умчались в норку. Кот только рот раскрыл. А здесь вставляй точки вместо буквы "р".

Примечание для родителей.

Условие в этом задании может быть любое. Например, вставлять точки вместо букв "о" или "е", вместо мягких знаков или шипящих. Таким образом, текст можно использовать несколько раз.

Таким образом, нами предложены методы и приемы, направленные на систематическое и планомерное формирование всех видов самоконтроля при письме от итогового до предваряющего, умения фиксировать состояние выполненной работы и оценки своей деятельности, ее регулирования и исправления, умения следить за своими действиями и сопоставлять их с заранее поставленной целью, усвоенным образцом и намеченным планом действий.

Для эффективной работы учителя-логопеда по формированию навыка самоконтроля при письме, нами предложено тесное сотрудничество с семьёй. Для этого нами рекомендуется проводить консультации, а также предоставить комплекс упражнений и игр для домашнего использования.

### **Выводы по второй главе:**

Исследование на констатирующем этапе показало, что дизорфография имеет несколько уровней выраженности: лёгкий, средний и тяжёлый уровни. У преобладающего числа обследованных младших школьников с дизорфографией база письменного самоконтроля не достаточно сформирована. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, дети с дизорфографией не удерживают задание, часто переспрашивают, в следствии чего путаются и допускают многочисленное количество ошибок. Установлена определённая взаимосвязь между уровнем выраженности дизорфографии и сформированностью самоконтроля.

У детей с лёгкой степенью выраженности дизорфографии средний уровень саморегуляции, объём внимания снижен. Уровень самоконтроля низкий и ниже среднего. У детей со средней степенью дизорфографии отмечается низкий уровень саморегуляции, объём внимания снижен до ниже среднего уровня. Уровень самоконтроля снижен. Ученики с тяжёлой степенью дизорфографии имеют низкий уровень саморегуляции, внимания и самоконтроля.

Методические рекомендации по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией в процессе учебной деятельности включали описание направлений логопедической работы, содержание работы по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией.

Для достижения лучших результатов логопедической работы рекомендуется сотрудничество с семьёй. Для этого необходимо вести просветительскую работу и обеспечить родителей необходимым материалом для занятий дома.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития навыка самоконтроля при выполнении письменных работ у детей с дизорфографией находится в центре внимания логопедов в связи с ее значимостью и актуальностью.

Теоретическое обоснование проблемы формирования самоконтроля у детей с дизорфографией в процессе учебной деятельности позволило нам сделать следующие выводы.

Самоконтроль – одно из главных условий успешного обучения учащихся. Выделяется несколько видов контроля: предваряющий, текущий и итоговый самоконтроль. Назначение самоконтроля заключается в умении соотнести полученный результат с поставленной целью, анализе своих действий с тем, чтобы установить правильность выполнения, сличении с образцом или желаемым результатом.

Самоконтроль играет большую роль не только в обучении, но и в формировании разносторонне развитой личности.

Проведенное нами исследование включало два этапа. На первом этапе изучались особенности письма младших школьников, определялся уровень выраженности дизорфографии. На втором этапе изучалась психологическая база самоконтроля у младших школьников с дизорфографией.

Так, полученные данные в ходе исследования показали, что дизорфография имеет несколько уровней выраженности: лёгкий, средний и тяжёлый уровни. У школьников преобладает лёгкая и средняя степень выраженности дизорфографии. У преобладающего числа обследованных младших школьников с дизорфографией психологическая база письменного самоконтроля не достаточно сформирована. Дети с дизорфографией не удерживают задание, часто переспрашивают, в следствии чего путаются и допускают многочисленное количество ошибок. Из-за сниженного объёма внимания у детей плохо сформирован текущий и итоговый самоконтроль,

они не стремятся проверить свою работу, неусидчивы и быстро отвлекаемы.

Установлена определённая взаимосвязь между уровнем выраженности дизорфографии и сформированностью самоконтроля.

У детей с лёгкой степенью выраженности дизорфографии средний уровень саморегуляции, объём внимания снижен. Уровень самоконтроля низкий и ниже среднего. У детей со средней степенью дизорфографии отмечается низкий уровень саморегуляции, объём внимания снижен до ниже среднего уровня. Уровень самоконтроля снижен. Ученики с тяжёлой степенью дизорфографии имеют низкий уровень саморегуляции, внимания и самоконтроля.

Разработанные методические рекомендации по формированию самоконтроля у детей с дизорфографией в процессе учебной деятельности представляли собой описание принципов логопедической работы, этапов работы с детьми в данном направлении. Описанные методы и приемы направлены на систематическое и планомерное формирование всех видов самоконтроля при письме от итогового до предваряющего, умения фиксировать состояние выполненной работы и оценки своей деятельности, ее регулирования и исправления, умения следить за своими действиями и сопоставлять их с заранее поставленной целью, усвоенным образцом и намеченным планом действий.

Логопеду необходимо реализовать комплексный подход через сотрудничество с семьёй, посредством своевременной просветительской работы и предоставления комплекса упражнений для выполнения в домашних условиях.

Таким образом, проведенное исследование показало актуальность поставленной проблемы, цель и задачи решены.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1****Список детей****Список детей экспериментальной группы**

<b>№</b>	<b>Список детей</b>	<b>Заключение</b>
1	Михаил В.	НЧП, обусловленное ОНР
2	Виталий Т.	НЧП, обусловленное ОНР
3	Александра У.	НЧП, обусловленное ОНР
4	Эдуард Р.	НЧП, обусловленное ОНР
5	Алевтина К.	НЧП, обусловленное ОНР
6	Ольга П.	НЧП, обусловленное ОНР
7	Руслан К.	НЧП, обусловленное ОНР
8	Алексей Т.	НЧП, обусловленное ОНР
9	Ирина Т.	НЧП, обусловленное ОНР
10	Егор С.	НЧП, обусловленное ОНР

**Список детей контрольной группы**

<b>№</b>	<b>Список детей</b>
1	Татьяна Ш.
2	Марина Т.
3	Кирилл Б.
4	Ксения С.
5	Антонина П.
6	Сергей П.
7	Валерий Ц.
8	Павел Л.
9	Елизавета В.
10	Алексей Л.

## Диктант

## Лето

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели.

К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ежик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

Стимульный материал к методике «Запомни и расставь точки»

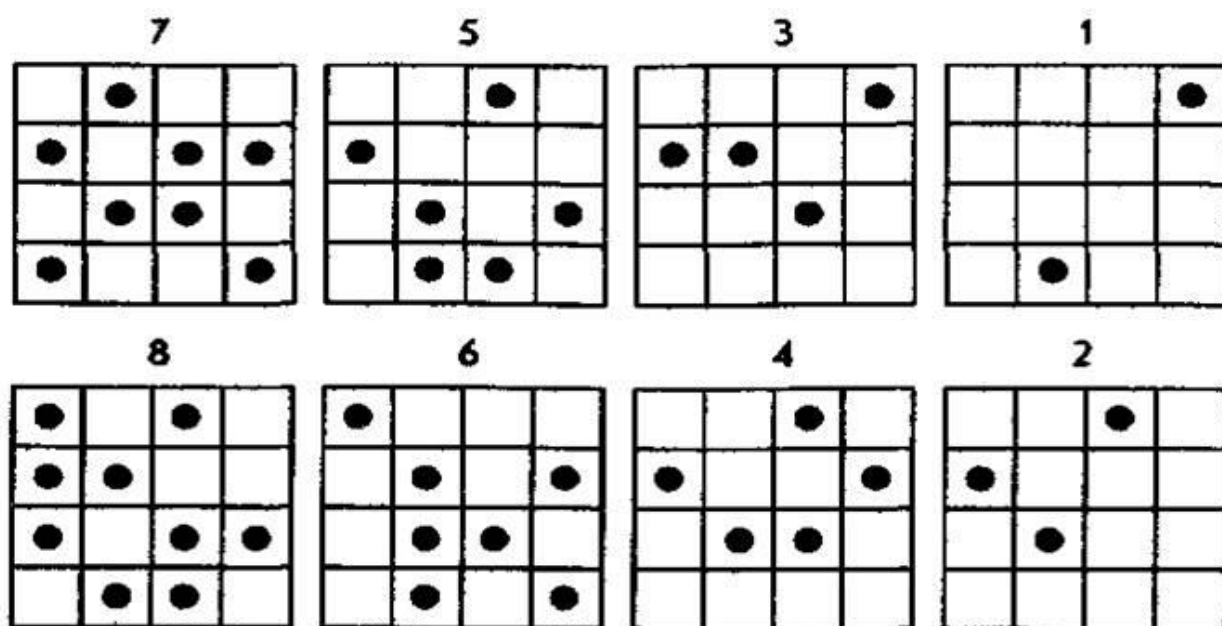


Рис. 10. Стимульный материал к заданию «Запомни и расставь точки».

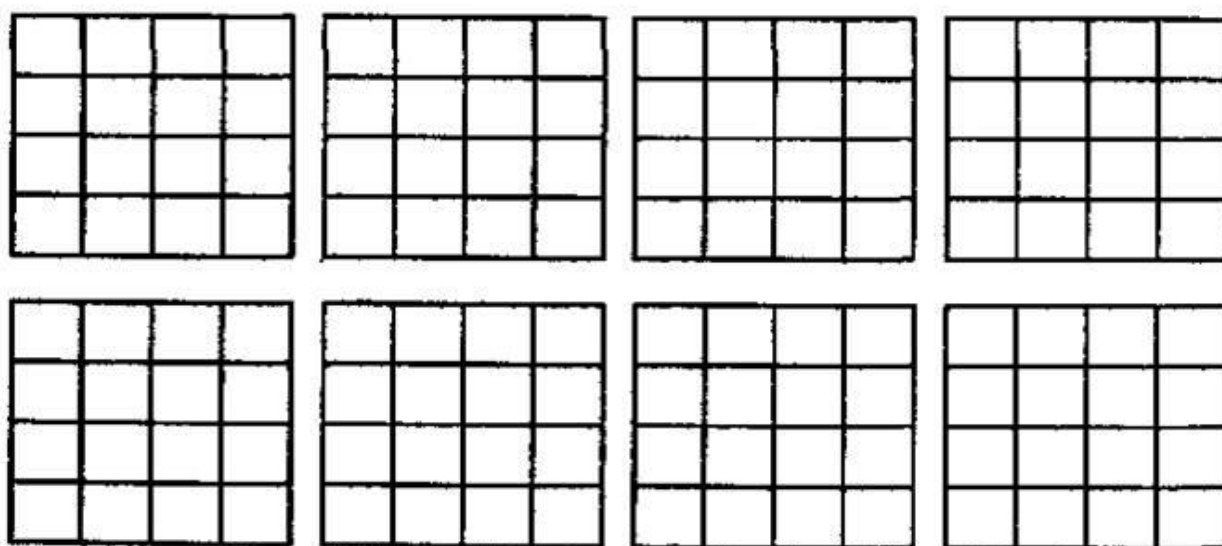


Рис. 11. Матрицы к заданию «Запомни и расставь точки».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### **Консультация для родителей на тему: «Что такое дизорфография»**

Дизорфография - это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Для детей с дизорфографией основную трудность вызывает решение орфографической задачи: им трудно увидеть "опасное место" в слове, сложно подобрать проверочное слово, хорошо выучив правило, ребёнок не может применить его на письме.

Дизорфография как специфическое расстройство языковой способности школьников стала рассматриваться в логопедической литературе сравнительно недавно. Интерес к данному расстройству обусловлен тем, что в последнее десятилетие учителя и логопеды отмечают увеличение числа школьников, письмо которых характеризуется наличием разнообразных орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер.

Среди причин возникновения дизорфографии у школьников, можно выделить несколько. Одной из них является неполноценное развитие или функционирование у детей сложно организованных и взаимосвязанных между собой психических функций, обеспечивающих овладение навыком письма, а затем формирование у школьников грамотной письменной речи. Это во многом может быть связано с ухудшением соматического и психического здоровья детей, наблюдаемого специалистами в последние годы.

Дизорфография может являться следствием перегруженности детей объемом школьного учебного материала, которая обуславливает перенапряжение еще не закончивших свое развитие психических функций и вызывает сбой в их функционировании. Однако следует отметить то, что причины возникновения дизорфографии, а главное - причины стойкого

характера данного расстройства еще недостаточно изучены и требуют целенаправленных исследований.

Ученые говорят о том, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода недостаточность в отношении состояния устной речи. Согласно современным представлениям дизорфография связана прежде всего с затруднениями детей в усвоении ведущего - морфологического принципа русского письма. Морфологический принцип предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем (корней, суффиксов, флексий, приставок) не зависимо от их звучания в данном слове.

Полноценное овладение этим принципом написания базируется на сформированности у школьников словообразовательного анализа, которыми учащиеся овладевают на основе достаточно высокого уровня развития лексико-грамматического оформления собственной речи и развития способностей к произвольному анализу языковых единиц. Иначе говоря, овладение морфологическим принципом написания предполагает наличие хорошо развитой речи и сформированных языковых навыков. Следует также сказать о том, что грамотная письменная речь предполагает и высокий уровень развития у школьников синтаксического строя речи в структуре их общей лексико-грамматической компетентности.

Таким образом, дизорфографический дефект обуславливается несформированностью у школьников базовых компонентов грамотности, к которым можно отнести развитую речь и сформировавшееся на ее основе и в процессе практики письма «языковое чутье»; владение произвольными действиями с языковыми единицами (метаязыковыми навыками); полноценное психологическое обеспечение произвольных действий с языковыми единицами (имеются в виду сопровождающие письменную речевую деятельность процессы внимания, памяти; мыслительные операции).

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5****Консультация для родителей на тему: «Формирование самоконтроля у младших школьников»**

Многие неравнодушные родители заботятся о том, чтобы их ребёнок к моменту поступления в школу много знал, был внимательным, хорошо запоминал разнообразную информацию, умел думать, правильно говорил. А вот о развитии такого важного качества, как произвольность поведения (то есть умение контролировать себя), задумываются единицы. А жаль, потому что самоконтроль – важнейшее условие успешного обучения в школе, да и просто жизни в обществе.

Подумайте сами: ведь чтобы хорошо учиться, ребёнку необходимо внимательно и до конца слушать то, что говорит не только учитель, но и сверстники, вне зависимости от того, интересно ему или нет, знает он уже этот материал или не знает. Нужно уметь не выкрикивать ответ с места, а поднять руку и дождаться, когда спросят. Нужно говорить то, что спрашивают, что имеет отношение к уроку, а не то, что хочется. Надо делать то, что задано учителем и доводить начатое до логического завершения, даже если плохо получается и совсем не хочется. Одним из существенных отличий в познавательной деятельности "успешных" и "неуспешных" учеников является различие в умении осуществлять самоконтроль и саморегуляцию своих действий. "Неуспешные" школьники даже при знании и понимании правила, по которому нужно действовать, затрудняются в самостоятельном выполнении задания, где требуется в определенной последовательности выполнить ряд умственных операций, и им необходима постоянная помощь взрослого. Другими словами, маленький ученик должен не только знать, как вести себя на уроке, но и уметь это делать (то есть иметь для этого силы и терпение). Вот для всего этого и нужна произвольность, развитые волевые процессы.



Самоконтроль является составной частью любого вида деятельности человека и направлен на предупреждение возможных или обнаружение уже совершенных ошибок. Иначе говоря, с помощью самоконтроля человек всякий раз осознает правильность своих действий, в том числе в игре, учебе и труде.

Развитие способности к самоконтролю и саморегуляции начинается уже в дошкольном возрасте и происходит естественнее и эффективнее всего в процессе разнообразных "игр с правилами". Также умение сличить свою работу с образцом и сделать выводы (обнаружить ошибку или убедиться в правильности выполнения задания) - важный элемент самоконтроля, который необходимо развивать.

Развитие процессов саморегуляции представляет собой важную линию становления личности в дошкольном возрасте. Л.С. Выготского утверждал, что сначала деятельность детей контролируется посредством словесных инструкций взрослого, а затем ребенок самостоятельно контролирует свои действия. Формируясь в игровой деятельности, самоконтроль начинает проявляться в других видах деятельности: изобразительной и познавательной.

### Список использованных источников

1. Азова О.И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников [Текст]. М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст]. Известия АПН РСФСР 2006. -148 с.
3. Баранов М.Т. Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и её роль в формировании чувства языка и грамотности учащихся 1-6 классов) [Текст]. М. - Ярославль: МГПУ- Ремдер, 2005. - 320 с.
4. Бартенева Л.И. Выбор упражнений для формирования умений и навыков [Электронный ресурс]. URL: <http://logoped.azurewebsites.net>
5. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. Вопросы психологии [Текст]. М.: АСТ, Апрель, 2005. — 288 с.
6. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии; Кн. для учителя: Из опыта работы. 2-е изд., перераб. [Текст]. Просвещение, Учебная литература, 2001. - 304 с.
7. Воронцов А.Б. Процесс обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/proektnye.htm>
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст]. — М.: Изд-во МГУ 2005. — С. 36.
9. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания [Текст]. М.: АСТ, 2001. – 176 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы современной орфографии и методики ее преподавания [Текст]. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 2001. – 109с.
11. 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>

12. Елецкая О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией: Учебно-методическое пособие [Текст]. М.:Национальный книжный центр, 2016.-160с.
13. Есипов Б.П. Организация индивидуальной работы над ошибками по русскому языку / Начальная школа [Электронный ресурс]. URL: [http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=esipov\\_samostoyatel'naya-rabota\\_1961&bookhl](http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=esipov_samostoyatel'naya-rabota_1961&bookhl)
14. Забрамная С.Д., Боровик О.В. От диагностики к развитию [Текст]. М: Новая школа.- 2002. – 76 с.
15. Залевская А.А. Педагогическая психология [Текст]. Учебник для вузов.- М.: Логос, 2001. – 388с.
16. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников [Текст]. СПб.: СПбГУПМ, 2016. - 48 с.
17. Иванова О.В. Формирование самоконтроля на письме [Электронный ресурс]. URL: <http://www.razvitie.edusite.ru/formirovanie-samokontrolya>
18. Краевский В.В. Общие основы педагогики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pavelobraztsov.narod.ru/pos/pos15>
19. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы [Текст]. М.: Изд-во МСГИ, 2004. - 296 с.
20. Леонтьев А.А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания [Текст]. М.: Наука, 2000. — 179 с.
21. Логинова Е.А. нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]. СПб.: 2004.- 208 с.
22. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст]. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 412 с.
23. Львов, М.Р. Словарь – справочник по МПРЯ [Текст]. М.:1999.- 269с.
24. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]. – М.: академия, 2002. – 306с.

25. Мамушин, В.Е. Формы экспресс – контроля на уроках русского языка. Русский язык в школе [Текст]. - 2002.- №6.-С.37-40.
26. Меттус Е.В. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс). Книга для логопедов, психологов [Текст]. СПб.: КАРО , 2008. – 112с.
27. Никифоров Г.С. Методология учебной деятельности [Текст]. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 164с.
28. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст]. СПб.: Союз, 2001.-240 с.
29. Пидкасистый П.И Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед. Колледжей [Текст]. М.: Педагогическое общество России. 2008. – 640 с.
30. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: Автореф. дис. канд. пед. наук. — СПб.: 2003. – 15 с.
31. Сердюк А.К. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте [Текст]. М.: «Просвещение», 2006. – 271с.
32. Собиева Г.А. Формирование самосознания и самооценки у младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/in>
33. Сумченко Г.М., Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст]. – М.: «Школьная пресса», 2000. – 416с.
34. Тищенко С.П. Психология формирования личности [Текст]. М.: «Просвещение», 2006. – 274с.
35. Токарев О.А. Диалогизация образовательного процесса как средство активизации познавательной деятельности учащихся [Текст]. Начальная школа. - 2003.- №2.- 48с.
36. Ульенкова У.В. Изучение саморегуляции [Электронный ресурс]. URL: [http://www.eduportal44.ru/Kostroma\\_EDU/kos-sch-29/SiteAssets/SitePages](http://www.eduportal44.ru/Kostroma_EDU/kos-sch-29/SiteAssets/SitePages).
37. Харченко О.О. Формирование орфографического самоконтроля как комплексного орфографического умения [Текст]. Русский язык.- 2006.- №8.- 118с.

38. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счёта, чтения и письма: нарушение и восстановление [Текст]. Рига: ПЦ эксперимент, 2007.- 224с.
39. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды [Текст]. – М.: Педагогика, 2009. 560с