**Психолого-педагогические основы коррекционной работы над орфографическими ошибками учащихся начальной школы**.

1.1. Коррекционная работа: суть, принципы, методы.

В психолого-педагогической литературе в настоящий момент отсутствуют системные исследования коррекционно-педагогической деятельности, не ведется пока целостного изучения взаимосвязи между коррекционной деятельностью и единым педагогическим процессом. Поэтому, чтобы выяснить сущность и природу коррекционно-педагогической деятельности, следует обратиться к педагогической практике специальных образовательных учреждений, научным исследованиям в области дефектологии, специальной психологии и педагогики.

В педагогической энциклопедии[29, 911] понятие **коррекция** определяется как исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. Причем коррекция рассматривается как педагогическое воздействие, которое не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление (ликвидацию) отдельно взятого дефекта, а подразумевает воздействие на личность ребенка в целом.

В специальной справочной литературе понятие **коррекция** также трактуется как система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития аномальных детей, сориентированных на исправление не только отдельных нарушений, но и на формирование личности всех категорий аномальных детей.

В учебниках и учебных пособиях по специальной педагогике и различным отраслям дефектологических знаний разнообразные виды коррекционной деятельности (развивающей, обучающей, воспитывающей) рассматриваются как процесс, как система мер, направленных на исправление и ослабление отклонений в психическом и физическом развитии аномального ребенка.

Гонеев А. Д.[8, 29] понятие **коррекция** определяет как систему специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление и преодоление недостатков психо-физического развития и отклонений в поведении у детей и подростков. Таким образом, **коррекция** может выступать как самостоятельное педагогическое явление, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта (коррекция речи, произношения отдельных звуков, исправление недостатков зрения), в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как целостное педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ребенка.

Основная **задача коррекционной работы** – систематизация знаний, направленных на повышение общего уровня развития ребенка, восполнение пробелов его предшествующего развития и обучения, развитие недостаточно сформированных умений и навыков, коррекцию отклонений в познавательной сфере ребенка, подготовку его к адекватному восприятию учебного материала.

В психолого-педагогической и специальной литературе существуют различные подходы к классификации принципов педагогической деятельности. Основанием для классификации ряд исследователей определяют диагностическую либо профилактическую направленность коррекционного процесса. Другие особенности психического развития ребенка и своеобразие межличностных отношений детей с отклонениями в развитии и поведении. Гонеев А. Д. выделяет группу собственно коррекционно-педагогических принципов, создающих базу для педагогической коррекции.

**Общепедагогические принципы.**

*1.Принцип направленности педагогического процесса.* Цель как закон определяет характер и способ действий человека. Исходя из общих целей воспитания и развития личности ребенка, в ходе коррекционно-педагогической деятельности происходит соотнесение существующего уровня развития ученика с предполагаемым, проектируемым эталоном, что создает основу для формирования программы коррекционной деятельности, определения этапов ее реализации, путей, способов и средств достижения предполагаемого результата.

*2.Принцип целостности и системности педагогического процесса.* Коррекционно-педагогическая деятельность является элементом, подсистемой, субсистемой педагогического процесса. В то же время коррекционная деятельность имеет свою структуру, упорядоченное множество своих взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления.

*3.Принцип гуманистической направленности педагогического процесса* определяет необходимость гармонического сочетания целей общества и личности, ориентацию учебно-воспитательного процесса на личностные возможности ребенка, его интересы и потребности.

*4.Принцип уважения к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему.* Разумная требовательность предполагает объективную целесообразность, предопределенную потребностями педагогического процесса, направленного на положительное развитие личностных качеств ребенка.

*5.Принцип опоры на положительное в человеке.* Только гуманное, уважительное отношение к ребенку, педагогическая прозорливость, умение видеть среди отрицательных черт характера и поведения его незащищенность, стремление быть лучше позволяют более эффективно построить коррекционно-педагогический процесс.

*6. Принцип сознательности и активности личности в целостном педагогическом процессе* является важным звеном коррекционного процесса.

*7.Принцип сочетания прямых и параллельных педагогических действий.* Этот принцип активизирует педагогический процесс, мобилизует в нем социально значимые силы, создает поле дополнительного педагогического влияния, подключая воздействие ученического коллектива, силу общественного мнения.

**Принципы специальной коррекционно-педагогической деятельности.**

*1.Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач,* где системность и взаимообусловленность задач отражают взаимосвязанность развития различных сторон развития личности ребенка и их гетерохронность, т. е. неравномерность развития. Поэтому при определении целей и задач коррекционно-педагогической деятельности необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося поведения. Своевременно принятые превентивные (профилактические) меры позволят избежать ненужных осложнений в его развитии и поведении, а следовательно, необходимости развертывания в дальнейшем полномасштабных специальных коррекционных мероприятий. Вместе с тем любая программа коррекции развития воспитанника должна быть направлена не столько на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, сколько на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности ребенка.

*2.Реализация принципа единства диагностики и коррекции обеспечивает целостность педагогического процесса* обеспечивает целостность педагогического процесса.

*3.Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка*

*4.Деятельностный принцип коррекции* определяет тактику проведения коррекционной работы и способы реализации поставленных целей, подчеркивая, что исходным моментом в их достижении является организация активной деятельности ребенка. Принцип деятельностного подхода является методологическим принципом построения процесса коррекции.

*5.Принцип комплексного использования методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности.* В коррекционной педагогике необходима некая совокупность способов и средств, методов и приемов, учитывающих и индивидуально-психологические особенности личности, и состояние социальной ситуации, и уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения педагогического процесса, и подготовленность к его проведению учителей. Должны присутствовать при этом и определенная логика и последовательность применения педагогических методов и приемов.

*6.Принцип интеграции усилий ближайшего социального окружения.* Отклонение в развитии и поведении ребенка- результат не только его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на него родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и ученического коллективов школы. Следовательно, успех коррекционной работы без сотрудничества родителей, других взрослых, без опоры на взаимоотношения со сверстниками в зависимости от характера отклонений в развитии и поведении оказывается либо недостаточно эффективным, либо попросту безрезультатным.

В коррекционно-педагогической деятельности, как во всяком виде деятельности, существуют определенный инструментарий, методы, приемы и средства достижения поставленной цели, реализации конкретных задач, осуществления соответствующих мероприятий по различным аспектам и направлениям деятельности.

В основе **специальных методов и приемов коррекционно-педагогической деятельности** лежат общепедагогические подходы, подтверждением чему может быть совокупность методов и приемов коррекционной работы, нацеленные на развитие сохранных или восстановление нарушенных функций организма, знаний и умений ребенка. Это методы стимулирования, упражнения, поощрения, переучивания, переключения.

Основные **направления коррекционно-педагогической деятельности:**

-компенсация пробелов и недостатков в обучении и развитии;

-постоянная стимуляция;

-интенсификация положительного развития личности.

Елецкая О. В. [10,3-7] предлагает следующие **этапы коррекционной работы**:

1этап-диагностический:

-проводится обследование детей,

-определяются проблемы в обучении,

-выявляются индивидуальные особенности таких психических процессов, как мышление, внимание, память.

2 этап - подготовительный:

-уточняются созданные в процессе обучения простые предпосылки овладения знаниями, умениями, навыками,

-проводится работа по развитию внимания, памяти.

3 этап - коррекционный:

-осуществляется работа по преодолению нарушений.

4 этап – оценочный:

-оценивается эффективность коррекционной работы,

-проводится повторная проверка навыков,

-анализируются различные виды письменных работ детей.

Таким образом, коррекционная работа должна быть направлена на ликвидацию пробелов в знаниях, формирование умений и навыков; ориентирована на высокий уровень результативности; она должна быть пронизана идеей сотрудничества и взаимодействия между объектами и субъектами коррекционно-педагогического процесса, между ученическим и педагогическим коллективами. Эти положения необходимо учитывать при разработке системы коррекционной работы.

1.2.Психологические основы работы над ошибками.

Работа над орфографическими ошибками является необходимым элементом обучения орфографии и имеет для выработки грамотного письма не менее важное значение, чем усвоение правил и выполнение упражнений. Это вполне естественно, так как работа над ошибками является непосредственным продолжением той же самой аналитико-синтетической деятельности ученика, которая была характерна для предшествующих этапов обучения, с той лишь разницей, что ошибки учеников свидетельствуют о непрочности или неправильности установления ими некоторых орфографических ситуаций [5, 46].

Прежде всего следует отметить, что знание результата действия, выполняемого в качестве упражнения, является необходимой предпосылкой для формирования любого навыка. По отношению к усвоению орфографии это означает, что при выполнении различных письменных работ (классных, домашних или контрольных) ученикам необходимо знать, правильно или неправильно выполнены ими эти задания, верно или неверно написаны ими те или иные слова. Обычно результаты выполнения письменных заданий ученики узнают благодаря письменным или словесным указаниям учителя. Но не всякая словесная поправка и не для каждого ученика может принести одинаковый эффект. Если для сильного ученика достаточно бывает иногда простого указания, например, на характер грамматической категории, с которой связана ошибочно написанная орфограмма, то для более слабых требуется специальная работа над ошибками данного типа, во время которой словесные указания, формулировка правил должны сопровождаться разбором конкретных примеров.

Психологическое значение этого методического приема, вытекающего из принципа наглядности, понятно: конкретные примеры – это непосредственные языковые раздражители, возвращение к которым становится необходимым, так как одни слова учителя не заменяют в данном случае для ученика всей полноты реальной орфографической ситуации.

В основе усвоения правил орфографии лежит сложная аналитико-синтетическая деятельность учащихся, в результате которой ученик научается применять грамматические знания к орфографии. Орфографические ошибки являются показателем, что те нервные связи, которые лежат в основе грамматических знаний и их применения в орфографии, недостаточно упрочены и закреплены, другими словами, что выработка необходимых стереотипных форм деятельности еще не закончена.

Именно в этом заключается основной источник ошибок и именно этим объясняется повторное появление их в работах учеников, несмотря на правильные приемы их исправления. Поэтому при работе над ошибками «ссылку» на правило следует сопровождать возвращением к этим ранее пройденным этапам обучения. В процессе работы над ошибками должны быть восстановлены и закреплены те связи, которые обеспечивают необходимые грамматические знания и их применение к орфографии. Работа над ошибками является естественным и органическим продолжением обучения, то и те педагогические приемы, которые применяются при этом, принципиально не отличаются от тех, которые рекомендуются на этапе объяснений правила и при последующих упражнениях. В обоих этих случаях приемы по анализу ошибок могут быть очень разнообразными в зависимости от типа того правила, к которому относится ошибка.

Прежде всего, приемы обучения изменяются в зависимости от характера орфограмм. Усвоение одних орфограмм (звуковых) основывается на различении звучания слова; других – традиционных – на условном принципе письма, третьих – морфологических – на связи орфографического явления с грамматическими категориями. В отношении каждой из этих групп, подобно различию их усвоения, различны и процессы исправления ошибок.

Но несмотря на все разнообразие работ по восстановлению и закреплению нарушенных ассоциаций, вытекающее из различий в характере орфограмм, в их основе лежит общий прием – конкретизация правила. В тех случаях, когда речь идет о восстановлении единичных ассоциаций (традиционная орфография), задача исчерпывается восстановлением правильного зрительного образца данного слова и повторением его, необходимым для закрепления ассоциации между письменной реакцией и именно этим наглядным представлением. Однако даже по отношению к традиционным орфограммам механическое многократное переписывание ошибочного слова не всегда может достичь цели, потому что при этом притупляется «орфографическое внимание» ученика, так как вследствие повторения однообразных раздражителей ориентировочный рефлекс может терять свое стимулирующее действие. В таком случае переписывание может выполняться механически, без мысли об орфографической стороне дела. Поэтому, наряду с наглядным восприятием данного слова, следует воспитывать у ученика процесс активного представления его, так как именно представлением слова должен руководствоваться ученик при любой самостоятельной письменной работе. В этом психологически простейшем случае, при закреплении нарушенной связи, следует применять такие упражнения, которые потребовали бы от ученика самостоятельности (например, письмо с пропущенной буквой).

По отношению к другим типам орфограмм, конкретизация будет иметь другие формы, поскольку эти орфограммы подчиняются правилам, имеющим обобщенный характер. В этом случае приходится восстанавливать связь данной орфограммы не с единичным образцом, а с целой группой слов, сходных с ней в грамматическом или фонетическом отношении. Такую функцию и выполняет широко используемый в школе прием подыскивания учениками аналогичных написаний. М.В.Ушаков об этом приеме писал: «Самое широкое применение могут получить при анализе ошибок работы творческого характера, состоящие в подыскивании слов или предложений, аналогичных тем, в которых были допущены ошибки. Например, если оказалось плохо усвоенным раздельное написание предлогов с местоимениями или с существительными, и учащиеся делают ошибки типа *комне, сним, надомной* или *вовраг, ввоздухе,* то дается задание подыскивать примеры с тем же предлогом при других местоимениях (*к тебе, к вам)* или же с тем же существительным, но с другими предлогами (*за оврагом, к оврагу, у оврага),* а также просклонять письменно данное местоимение или существительное или написать их в разных падежах со всеми возможными при каждом падеже с предлогами»[38,247-251]. Подобного рода упражнения, конкретизирующие правила, выполняют ту же функцию, как и упражнения, основанные на сопоставлении одних и тех же орфограмм. Цель таких упражнений - достигнуть объединения сходных орфограмм, их систематизации и обобщения. Вводя этот же прием при работе над ошибками, мы достигаем того, что ошибочное слово вовлекается в сферу действия данного обобщения благодаря установлению ассоциаций между этим словом и словами, придуманными учениками и в орфографическом отношении не вызывающими у них сомнения. В основе подобных операций лежит образование межсловесных ассоциаций.

При работе над ошибками мы находим и другой прием, употребляемый на этапах объяснения правила и упражнений. Это прием противопоставления. При применении этого метода дифференцировка достигается благодаря выработке отрицательных связей с одним из сходных правил и положительных с другим. И если при объяснении правила и при выполнении упражнений важно не забывать об этих двух сторонах процесса дифференцировки и доводить до сознания учеников не только «что надо делать», но и «чего не надо делать», то при исправлении ошибок осознавание того, чего не надо делать, приобретает еще более важное значение.

Перечисленные приемы не исчерпывают всего содержания работы над ошибками и их недостаточно, чтобы избежать в дальнейшем повторения ошибок. Школьной практике хорошо известно, что требуется много настойчивости и труда как от учителя, так и учеников, чтобы добиться грамотного письма. Поэтому работа над ошибками ведется систематически. Каждая контрольная работа должна использоваться как показатель слабых мест в усвоении орфографии. И в зависимости от этого проводится индивидуализация заданий, вводятся в текст упражнений слова, снова и снова, возвращающие ученика к тому правилу, которое у него «недоработано».

Такие повторные «встречи» ученика с одним и тем же типом орфограмм вызывают один и тот же характер аналитико-синтетической деятельности, облегчают ее и вместе с тем упрочивают и закрепляют необходимые орфографические ассоциации [5,399-409].

Вышеизложенные положения необходимо учитывать учителю при разработке системы коррекционной работы над орфографическими ошибками в начальных классах.

1.3.Значение изучения орфографических ошибок учащихся в системе работы по формированию орфографического навыка.

По наблюдениям методистов лишь немногие дети (не более 10%) усваивают грамотное письмо легко, на основе развитого языкового чутья. Пока не удается в обучении грамотному письму обойтись без анализа допускаемых детьми ошибок, без выяснения их причин, т. е. их диагностики, без прогнозирования возможных ошибок, разработки методики их исправления и предупреждения [22, 333-334].

Ошибки в тетрадях учеников указывают на трудности, которые лежат в самих орфограммах и которые испытывают ученики при овладении тем или иным правилом. По ошибкам можно судить об общем орфографическом развитии класса и отельных учеников, о недостатках в знаниях и навыках по тому или иному разделу программы. Изучение ошибок учителем помогает наметить систему занятий с классом и с отдельными учениками в целях укрепления орфографических навыков[31, 191-194].

Разные разделы правописания (графика, правила орфографии, касающиеся передачи звуков, слитного и раздельного написания слов, употребления больших и малых букв, переноса слов с одной строки на другую и т. д.) имеют свои трудности. Сопоставление ошибок в одной области с ошибками в другой не имеет большого значения. Например, нельзя сказать, что перенос слов труднее употребления больших и малых букв, так же как нельзя сказать, что правила об употреблении больших и малых букв труднее правил о слитном и раздельном написании слов и наоборот. Многое зависит от степени насыщенности письменных работ, посредством которых проверяется грамотность учащихся, теми или иными орфограммами, от общего уровня орфографической грамотности учащихся.

Наконец, необходимо учитывать и то обстоятельство, что в каждом частном правиле имеются случаи или варианты орфограммы разного характера. Они создают в пределах орфограммы разные трудности. Например, установлено, что из четырех слов в одной и той же грамматической форме (дательный падеж единственного числа имени существительного женского рода 1-го склонения): *по дороге, по деревне, по улице, по аллее –* дает большее количество ошибок, меньшее – *по деревне и по улице,* еще меньшее – *по дороге.* Объясняется это в данном случае, очевидно, разными фонетическими условиями: наличием разных звуков перед конечным *– е;* имеет значение также и степень употребительности слова. Разную степень трудности обнаруживают также формы: *в деревне, по деревне, у деревни* – это разные падежи, хотя и образованы от одного и того же слова, окончания у них произносятся одинаково, и значение они имеют более или менее сходное. Но такой характер трудностей при подборе заданий по русскому языку обычно не учитывается, что не может не отразиться на тех результатах, которые дают контрольные работы.

Каждый класс начальной школы в соответствии с программой по правописанию и материалами контрольных работ имеет специфические ошибки. В 1 классе это: *«конки» (коньки), «чяс» (час), «щюка» (щука), «валя» (Валя), «льод, лиод, льет» (лед), «жыл» (жил), «кр-ай» (перенос), «стл» (стол), «зма» (зима), «рек» (река), « у кна» (у окна), «во кно» (в окно).* Во 2 классе встречаются многие из этих ошибок; кроме того здесь и другие ошибки: *«петно», «зоявление», «зоевление», «заявлене», «заявленя», «малчик», «мышы», «вес», «лошать», «ружо». «ночю», «волга», «лотка», «почьта», «чорный», «авес», «овез», «галовка», «голофка», «тросник», «опастный».*

В 3 классе, помимо ошибок 1 и 2 классов, появляются ошибки типа: *«из конюшне», «ключь», «мыш», «до роще», «по рощи», «из тучь», «синие небо», «свежое мясо», «синииленты», «ребяты», «сдание», «аддать», «пашол».*

Далее к ошибкам на правила, изучаемые в предыдущих классах, присоединяются ошибки на правила, которые встречаются в 4 классе.

Кроме того в каждом классе обычно встречаются ошибки в словах и формах, которые не являются предметом изучения данного класса или не определены точно программой. Например, в работах школьников 3 класса встречаются ошибки: *«слышел», «видешь», «ходешь», «ходиш», «занимаца», «поднемаются», «записыватся», «на встречу», «пренес».*

Особенно много ошибок во всех классах на правила, которые в программе не определены точно, например, на правила правописания безударных гласных в корне, проверяемых ударением.

Особенно опасны ошибки на правила, уже пройденные в предыдущих классах: они свидетельствуют об отсутствии навыков у детей. Ошибки этого рода опасны в том отношении, что количество их с каждым годом может увеличиваться. Если ученик к концу 1 класса не научился переводить звуки в буквы в словах, вроде *стол, книга, день, чаща,* то во 2 классе ему труднее освоиться с новыми трудностями орфографии: с безударными гласными, с сомнительными согласными и т.д. не усвоив программы 2 класса, он приступает к программе 3. Совершенно очевидно, что ребенок, не усвоивший программы предыдущего класса, не может успешно продвигаться по новой программе. К концу курса начальной школы такой ученик окажется безграмотным.

Выпускники начальной школы иногда допускают ошибки, которые простительны лишь ученикам 1 класса: *«заика» (зайка), «дачя», «ладыш»,* *«кинигу» (книгу*); или ученикам 2 класса: *«за махал», «отезд», «раздовал», «возврощался», «выбижал», «почуствовал», «празник».* Очевидно, подобные ошибки объясняются тем, что у младших школьников не выработались навыки в области правописания по программе предыдущих классов. Неподготовленные они перешли в следующий класс, где у них не могут сформироваться новые навыки, так как отсутствие элементарных навыков лишает выработке долее сложных. Например, учащиеся 2 класса не усвоили вполне ударения и потому не могут подбирать соответствующих опорных слов для проверки безударных гласных в корне двусложных и трехсложных слов; конечно, они не смогут этого сделать, когда встретятся с многосложными словами. В еще большее затруднение они будут поставлены, когда им придется в 3 классе проверять безударные падежные окончания имен существительных посредством соответствующих ударных окончаний. Это же не позволит им овладеть и правописанием безударных окончаний имен прилагательных в 4 классе. Дети, которые не приобрели умений и навыков 1 класса и которые не различают , например, твердых и мягких согласных, не приобрели навыка писать безошибочно сочетания *ча, ща, чу,щу,* ставить *ь* после мягких согласных *(день - деньки, сталь – стальной)*, на различают *и* и  *й (заика* вместо *зайка*) не смогут работать в следующих классах.

Из сказанного выше можно заключить следующее: изучать новый материал, пока не усвоен старый; если же этого по формальным условиям сделать нельзя, то необходима тренировка в дальнейшем. Принцип прочности навыка – один из важнейших принципов обучения правописанию.

Задача учителя, следовательно, заключается в том, чтобы по каждому орфографическому правилу выработать прочный навык. Конечно, при прохождении той или иной темы трудно добиться того, чтобы в короткий срок, отведенный на эту тему, был выработан такой навык. Вот почему повторение, причем регулярное и упорное, приобретает особенно важное значение: только оно может создать устойчивую грамотность.

Для изучения процесса формирования орфографической грамотности детей очень важно вести непрерывно, из года в год, учет орфографических ошибок.

Ошибки, зарегистрированные учителем в течение некоторого периода времени, дают картину роста детей и их задержек в области правописания.