

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 ПРАВОПИСАНИЯ
ПАРНОЙ СОГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021561
Буренковой Юлии Николаевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Николаева Е.А..

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ ПАРНОЙ СОГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	7
1.1. Лингвометодические основы овладения орфографическим навыком	7
1.2. Особенности формирования орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи	12
1.3. Анализ методических подходов к формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи	21
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ ПАРНОЙ СОГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	28
2.1. Изучение состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи	28
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	55
ПРИЛОЖЕНИЕ	60

ВВЕДЕНИЕ

За последние десятилетия заметно возросло число детей, испытывающих трудности в обучении. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии (дизорфография).

Успешное овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками лежит в основе усвоения учебных программ по различным общеобразовательным предметам. Орфографически правильное письмо является важнейшим условием не только школьной адаптации, но и в целом приобщения к языковой культуре.

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков осуществляется на основе сформированности когнитивных предпосылок, особенно мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, М.С. Рождественский и др.).

В качестве наиболее значимых предпосылок овладения орфографией, ведущим принципом которой является морфологический принцип, рассматривают сформированность лексики (объема словаря, точности понимания и употребления слов), грамматической стороны речи (способности к словоизменению и словообразованию, умения правильно употреблять различные модели предложения). В связи с этим многие ученые (Л.В. Занков, С.Ф. Иваненко, В.В. Тарасун, Г.В. Чиркина, СИ. Шаховская, СБ. Яковлев, А.В. Ястребова, и др.) связывают проблемы неуспеваемости по русскому языку с недоразвитием устной речи.

В современной логопедической литературе у детей с общим недоразвитием речи отмечается стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова и др.) Литературные данные свидетельствуют о тесной связи дисграфических и орфографических ошибок на письме, в основе

которых лежит нарушение языкового и когнитивного развития (И.К. Колповская, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева, и др.)

Среди проявлений дизорфографии особое место занимают трудности формирования навыка правописания орфограмм, регулируемых морфологическим принципом орфографии, среди которых достаточно распространенной орфограммой является правописание парной согласной в корне слова (Г.Г. Мисаренко, Л.Е. Тарасова, Л.А. Фролова).

Так в связи с этим темой дипломного исследования «Формирование навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи», можно рассматривать актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить организационно-методические условия логопедической работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: состояние навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-методические условия логопедической работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи будет эффективной при обеспечении поэтапности коррекционно-педагогического воздействия, включающего сначала формирование речевых и когнитивных предпосылок, а затем непосредственную отработку навыка правописания парной согласной в корне слова.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи:**

1. На основе анализа литературы теоретически обосновать проблему формирования навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическую базу нашего исследования составили:

- положение о системном характере языкового развития ребенка (А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.Н. Винарская, С.Н. Цейтлин и др.);

- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);

- исследования, посвященные изучению дизорфографии, ее профилактики и коррекции (О.И. Азова, Н.Ю. Горбачевская, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова);

- методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова (С.Л. Андреева, О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, О.И. Азова, И.В. Прищепова).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап);

- статические: количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Борисовская средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза А.М. Рудого» Борисовского района Белгородской области.

Структура работы: состоит из введения, двух глав, заключения, списка

использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ ПАРНОЙ СОГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лингвометодические основы овладения орфографическим навыком

Для создания системы работы по формированию орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи необходимо рассмотреть основные закономерности овладения детьми орфографией. Это позволяет определить конкретные задачи по усвоению орфографического материала, предвидеть трудности учащихся при овладении орфографией, осознать причины появления допускаемых учащимися орфографических ошибок и обосновать основные пути их предупреждения и исправления. Таким образом, продуктивность формирования орфографических навыков орфографии во многом зависит от владения педагогом теоретическими основами правописания.

Учеными-методистами (Н.Н. Алгазина, М.Р. Львов, М.М. Разумовская, М.С. Соловейчик и др.) выделено пять разделов орфографических правил, в зависимости от того, какие трудности возникают при написании слов: 1) передача буквами фонемного состава слов; 2) слитные, отдельные и дефисные написания слов и их частей; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) перенос части слова с одной строки на другую; 5) графические сокращения (3, 23, 29, 31).

Знание этих правил позволяет определить основные принципы правописания. А.И. Моисеев под принципами понимает «основные, исходные начала, на которых строятся конкретные правила, а также обобщение правил». Принципы, по его мнению, указывают основной путь достижения целей орфографии – единообразного написания слов (25, с.229).

Понимание сущности принципов орфографии позволяет рассмотреть как

отдельное звено системы каждое ее частное правило, каждую орфограмму во взаимосвязях всех уровней языка.

По мнению Н.С. Рождественского, необходимо уделять большое внимание всем принципам русской орфографии, поскольку рассмотрение разных типов орфограмм в соответствии с действием различных принципов позволяет выбрать методы и приемы обучения в зависимости от конкретного типа орфографических явлений (30).

С течением времени понимание принципов русской орфографии и роль каждого из них в системе языка менялось. Это связано с развитием языка и, как следствие, науки о нем.

В современном русском языке выделяют несколько принципов, среди которых фонетический, морфологический, традиционный.

Сущность морфологического принципа орфографии заключается в единообразном написании морфем в слове независимо от фонетических изменений при образовании форм слова или родственных слов. Следуя морфологическому принципу орфографии, правильная передача значения слов на письме предполагает понимание роли написания каждой морфемы (в первую очередь корня слова).

Согласно морфологическому принципу, написания сохраняют в буквенном составе морфемы, слова то исходное звучание, которое характерно для данной морфемы. При этом решающую роль играет сильная позиция фонемы, от чего и зависит написание: например, для корня «плод» – в словах «плоды», «плодовый», «плодиться»; для корня «гóд» – в словах «погóдные», «гóдик» и пр. (6)

В русской орфографии выделяют также фонетический принцип, сущность которого состоит в том, что буквой обозначается не фонологическая единица – фонема, а фонетическая – звук, то есть письмо максимально соответствует звуковому составу звучащей речи.

В.Ф. Иванова фонетический принцип орфографии определяет как «принцип, при котором следующие друг за другом цепочки звуков (фонем) в

словоформах обозначаются на основе прямой связи; «звук» – «буква», без учета каких-либо иных критериев» (13, с.148).

Фонетический принцип часто недооценивается, поскольку такие написания у пишущего не вызывают особых затруднений. Также значимость фонетического принципа в организации обучения русской орфографии недооценивается вследствие того, что фонетические написания, в своем большинстве, не противоречат морфологическому принципу. Но в то же время есть правила, опирающиеся на фонетический принцип орфографии и противоречащие принципу проверки в слабых позициях гласных и согласных (правописание приставок на «з-» или «с-» в соответствии с фонетическим принципом, поскольку их написание соотносится с произношением). Данные орфограммы не изучаются в программе начальной школы, поскольку вызывают значительные затруднения.

В русском языке есть группа слов, объединенных традиционным (историческим) принципом. Они пишутся в соответствии с традицией родного языка (собака, корова, калач) или языка – источника (магазин, касса). В.А. Богородицкий сущность исторического принципа видит в том, «что орфография удерживает прежние написания, хотя бы они и не соответствовали произношению данного времени» (4, с.100).

Слова, написание которых не регламентируются правилами, довольно многочисленны, их число довольно велико. Усвоение таких слов обеспечивается запоминанием, а проверка осуществляется с опорой на орфографический словарь. Система русского языка при господстве орфографического принципа исторических написаний требует постепенного, но обязательного подведения правописания к произношению. Поскольку язык и свойственное ему произношение постоянно изменяются, а орфография требует хотя бы относительной стабильности, следует отметить значительные трудности усвоения правописания с опорой на традиционный принцип.

Большинство написаний, опирающихся на традиционный принцип, соответствуют как правилам графики, так и принципам орфографии, в то же

время, есть ряд случаев, которые не соответствуют общей системе графики. Примером может служить написание буквы «а» в сочетаниях «ча», «ща»; буквы «у» в сочетаниях «чу», «щу». В соответствии с тем, что звуки (ч) и (щ) всегда мягкие, следовало бы писать «чя», «щя», «чю», «щю»; аналогично написание буквы «и» в сочетаниях «жи», «ши». Объясняется это тем, что в древнерусском произношении согласные (ч), (щ) были всегда твердыми, а (ж) и (ш) – мягкими. Историческое написание сохранилось до сих пор. В начальных классах данная орфограмма обычно заучивается без какого-либо объяснения, что приводит к пробелам в формировании у учащихся целостной картины орфографической системы. (5)

Традиционные написания считаются непроверяемыми в том смысле, что они не могут быть проверены сильными позициями соответствующих гласных и согласных фонем, но они сохраняют основной признак морфологического принципа, который заключается в единообразном написании морфемы: «-машин-»: «машинка», «машинист». Тем не менее, усвоение и проверка морфологических написаний осуществляется на основе фонетического, словообразовательного и грамматического анализа слов и их сочетаний, а традиционные написания усваиваются, в большинстве случаев, запоминанием, в процессе словарно-орфографической работы и проверяются по словарю.

В русском правописании ни один из его принципов не может быть проведен последовательно до конца. Общие причины непоследовательности и компромиссности орфографии заложены в природе вещей: все живые языки находятся в непрерывном движении; правописание фиксирует некий определенный момент. Однако орфография характеризуется с помощью ведущего принципа.

Ведущим принципом для первого раздела русской орфографии (передача буквами фонемного состава слов) является морфологический, или фонологический. Второй раздел орфографии связан с лексикой. Слитные, отдельные и дефисные написания регламентируются лексико-морфологическим

или семантико-синтаксическим принципом русской орфографии, то есть учитываются особенности как структуры слова, принадлежащего к той или иной части речи, так и его синтаксическая позиция в словосочетании и предложении. Под действие этого принципа подводятся и правила пятого раздела орфографии (графические сокращения). Третий раздел орфографии (употребление прописных букв) основан на различении собственных и нарицательных имен. В правилах, имеющих синтаксическую основу, прописные буквы зависят от знаков препинания. Исходя из этого основным принципом этого раздела орфографии может быть назван лексико-синтаксический. Четвертый раздел орфографических правил (перенос части слова с одной строки на другую) опирается на фонетические и морфологические факты. Здесь действует слоговой принцип, ограниченный требованиями морфологического характера: нельзя отрывать переносом начальные и конечные буквы морфем. А.И. Моисеев определяет принцип переноса слов как слого-морфемный (25).

Рассмотрение принципов русской орфографии для разработки системы логопедической работы по формированию орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи приводит к выводу о необходимости дифференцированного подхода к усвоению каждого раздела орфографических правил, создания вариативной методики. При этом морфологический принцип предполагает создание прочной грамматической, словообразовательной основы в работе по правописанию. Фонематический принцип помогает сформировать у учащихся навыки и умения оперирования фонемами, их сильными и слабыми позициями. Фонетический принцип развивает внимание к звучащей речи. Традиционный принцип требует осмысленного запоминания, а принцип дифференцирующих написаний – точного, тонкого понимания значений языковых единиц и разграничения этих значений (23, с.15).

Современная методика орфографии построена с учетом доминирования морфологического принципа русской орфографии. Это предопределяет ориентацию непосредственно на письмо, на определение буквенного состава слов.

В центре внимания самого письма – различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое, через посредство графики, через посредство орфографии.

Морфологический принцип лежит в основе следующих орфографических правил, изучаемых в начальных классах:

- правописание в корне слова безударных гласных;
- правописание в корне слова звонких и глухих согласных;
- правописание в корне слова непроизносимых согласных;
- правописание в приставках и суффиксах, на стыках морфем звонких и глухих согласных;
- правописание в окончаниях словоформ безударных гласных;
- перенос слов со строки на строку, так как при переносе учитывается морфемное деление слов;
- слитно-раздельные написания слов, поскольку применение этих правил требует определения морфологических признаков слов и их морфемного анализа.
- обозначение мягкости согласных на письме; написание двойных согласных. (38)

Таким образом, рассуждения о принципах обучения орфографии имеют важное значение для процесса формирования орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.

1.2. Особенности формирования орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи

В последнее десятилетие учителя, логопеды отмечают увеличение числа школьников, письмо которых характеризуется наличием разнообразных орфографических ошибок (О.И. Азова, Г.Г. Мисаренко, Л.Г. Парамонова И.В. Прищепова и др.). Орфографические ошибки у детей с речевыми нарушениями характеризуются многообразием и стойкостью

(1, 24, 26, 27). Дети, имеющие трудности в овладении морфологическим принципом письма, в последние годы привлекают все больше внимание логопедов, т.к. ошибки, которые они допускают, не случайны, типичны и имеют под собой определенную основу. Эти ошибки можно объединить в группу дизорфографических. Л.Г. Парамонова определяет дизорфографию как специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил (26). А.Н. Корнев в основе дизорфографии видит несформированность морфологического анализа (15). Р.И. Лалаева под дизорфографией понимает недоразвитие у детей языковых обобщений, неумение использовать изучаемые правила орфографии (17).

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении орфографией отмечается в работах многих авторов (О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, С.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой и др.). Все они отмечают, что у детей с ОНР оказываются несформированными многие речевые предпосылки овладения орфографией. (10, 18, 19, 26, 28, 40)

Исследователи отмечают, что симптоматика дизорфографии разнообразна.

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова определили симптоматику данной патологии. Они отметили, что ее следует отличать от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания, которые возникают из-за частых болезней ребенка, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения. Также 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. При этом учащиеся допускают большое количество орфографических ошибок. Ученики не усваивают орфограммы, которые подчиняются нескольким принципам написания. Однако данные затруднения не приобретают стойкого характера и преодолеваются при систематической работе над правилами (16, 28).

Р.Е. Левина отмечает, что у детей, формирование речи которых протекало в аномальных условиях, отсутствует надлежащая готовность к усвоению орфографического правила. (20)

При общем недоразвитии речи наблюдается недостаточный уровень развития речевых функций: ограниченный объем и затруднения в актуализации словаря, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. По данным О.Г. Ивановской у детей с общим недоразвитием речи не контролируются 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 словах (14).

К особенностям речевого развития детей с ОНР относятся нарушения в развитии фонетико-фонематических и лексико-грамматических процессов. Дети имеют трудности анализа и синтеза звуко-слогового состава слов, довольно низкий уровень сформированности лексических и грамматических средств языка, что проявляется в затруднении и применении навыков словообразования и словоизменения (26).

Как указывают В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, у детей с общим недоразвитием речи недостаточно развито умение связно, логично и последовательно излагать свои мысли. Снова владеют набором слов и синтаксических моделей в ограниченном объеме, испытывают значительные трудности в смысловом и языковом программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое, в отборе и комбинировании речевых единиц. С затруднениями в программировании связаны пропуски, перестановки отдельных смысловых звеньев, нарушения целостности как устного, так и письменного текста (8, 9, 12, 35, 39).

Самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является неполноценной по своей структурно-семантической организации. Одним из качественным проявлением недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень овладения структурой предложения. Учащиеся 2-3 классов, как в устной, так и письменной речи пользуются формально простыми предложениями с небольшим определением. При построении развернутых предложений, включающих более 5 слов, а также предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении, что, безусловно, приводит к ошибкам на письме в целом, и орфографическим ошибкам, в частности (14).

Как указывает Л.Ф. Спирина, к нарушениям грамматики можно отнести и такие синтаксические ошибки, как, например, ошибки, связанные с неумением выделить самостоятельно единую мысль в предложении. Дети с общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются чем-то завершенным ни в смысловом, ни в грамматическом отношении (40).

Е.Ф. Соболевич описывает, что в основе синтаксических нарушений лежат дефекты сравнительного синтеза, проявляющегося на языковом уровне. У детей отмечаются трудности объединения, имеющих в активном словаре слов в одну динамическую схему - предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду.

Поэтому, неоднозначность графической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточная сформированность как фонемного системы языка, так и морфологической структуры предложения у школьников младших классов с общим недоразвитием речи приводит к заметным нарушениям в овладении

орфографией, т.е. к дизорфографии (32).

Необходимо отметить, что становление умений и навыков правописания у детей с дизорфографией характеризуется не только увеличением сроков усвоения орфограмм, но и нарушением всего его хода. Остаются неосвоенными или до конца неавтоматизированными ряд операций, алгоритмов орфографических действий (22).

О.И Азова указывает, что содержание правил правописания усваивается детьми с данной речевой патологией формально и в более длительные сроки, по сравнению с одноклассниками в норме. Им практически недоступна система представлений и умозаключений, с помощью которых возможно выделение искомых слов (проверочного и проверяемого), а также цепочка действий и операций по их осуществлению (1).

Ученик с дизорфографией, как правило, не может самостоятельно, своими словами пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на пройденные орфограммы. Грамматические признаки орфограмм обычно контролируются формально (например, при проверке безударных гласных в корне вместо родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию). У детей отмечаются трудности усвоения операций и способов проверки слов (например, при определении морфемного состава слова и дальнейшем подборе цепочки родственных слов) (37).

Как отмечает О.В. Елецкая, дети с дизорфографией не выделяют «ошибкоопасные» места в словах, регулируемых морфологическим принципом письма (в корне, окончании, приставке или суффиксе). Написание таких слов требует определенной многооперационной проверки (11).

Как отмечает Т.Б. Филичева, усвоение орфограмм морфологического принципа написания требует дифференциации лексического и грамматического значений морфем (34). Например, при письме слов с суффиксами -ище-, -еньк-, -оньк- необходимо различать их лексические значения (принадлежность к

предметам различных размеров и качеств). Ясно также иметь четкое представление о том, к какой части речи формируют слова, выделять и другие грамматические признаки. Определенные устойчивые по написанию сочетания букв в словах также относят к «ошибкоопасным» местам в словах. Их осознание требует запоминания зрительного образа сочетания данных графем.

Помимо проблем в речевом развитии, весомой причиной появления трудностей в овладении орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи 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 (16).

Нарушения невербальных функций проявляются значительным отставанием от нормы по уровню сформированности психических процессов. Дети с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень осведомленности, пространственно-временные представления сформированы недостаточно. Уровень сформированности внимания – ниже нормы, переключаемость внимания – недостаточная, отвлекаемость повышенная; навыки контроля и самоконтроля находятся на низком уровне, учащиеся неспособны адекватно спланировать свою деятельность, не могут фиксировать свои ошибки; Уровни сформированности памяти, особенно слуховой – ниже нормы; затрудняются при выполнении заданий на обобщение, классификации (36).

Многие исследователи (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова) отмечают, что у младших школьников с общим недоразвитием речи несформированность речевых и неречевых предпосылок приводит к трудностям усвоения навыков правописания или первоначального звена ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка (17, 19, 27, 33, 41).

И.В. Прищепова отмечает влияние несформированности неречевых психических функций у младших школьников с дизорфографией, а именно,

несформированность операционных компонентов словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация) и речеслуховой памяти, неустойчивость внимания, трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий, трудности формирования орфографических действий, их интериоризации, т.е. перевода во внутренний план (27).

Как отмечает Р.И. Лалаева, благодаря систематической и целенаправленной работе, ученики заучивают формулировку орфограммы и могут ее воспроизвести. В большинстве случаев применение орфограммы распространяется на небольшое количество слов. При анализе орфограммы дети с трудом воспроизводят исходное слово, приводят в качестве проверочных слов словоформы других частей речи. Границы распространности правописания чрезмерно расширяются или одно правило уподобляется другому (17).

Л.Г. Парамонова указывает на следующие особенности овладения орфографическими навыками у детей с ОНР:

1. Дети с ОНР испытывают трудности в подборе однокоренных слов. Это связано с тем, что они обладают бедным словарным запасом и отличаются недостаточно точным пониманием значений слов, что приводит к затруднениям в установлении смысловой связи между родственными словами. Такие дети подбирают проверочные слова чисто формально. Этим и объясняется невозможность применения на практике даже хорошо выученных учащимися правил.

2. Дети с ОНР могут добросовестно выучить правила, но не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Дети, не владеющие морфологическим анализом слов, оказываются не в состоянии усвоить правописание приставок и предлогов, так как не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга.

3. Дети с ОНР не владеют грамматическими нормами языка. Для детей

характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, это свидетельствует о неумении учащихся согласовывать слова между собой (26).

Р.И. Лалаева отмечает, что при несформированности у учащихся рассмотренных предпосылок, необходимых для овладения морфологическим принципом письма, основная причина допускаемых ими грамматических ошибок будет заключаться не в простом незнании грамматических правил, а в невозможности их усвоения до проведения специальной коррекционной работы (17).

И.В. Прищепова утверждает, что содержание правил правописания усваивается детьми с данной речевой патологией формально и в более длительные сроки, по сравнению с одноклассниками в норме. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно выделение искомых слов (проверочного и проверяемого), а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Ребенок с дизорфографией не может самостоятельно, своими словами пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на пройденные орфограммы. Грамматические признаки орфограмм обычно усваиваются формально. У детей отмечаются трудности усвоения операций и способов проверки слов. Дети с дизорфографией не выделяют «ошибкоопасные» места в словах, подчиняющихся морфологическому принципу, написание таких слов требует определенной многооперационной проверки (27).

И.В. Прищепова констатирует, что, становление навыков правописания у детей с дизорфографией характеризуется увеличением сроков усвоения орфограмм, нарушением всего его хода. Остается неосвоенным или неавтоматизированным ряд операций, алгоритмов орфографических действий (27).

О.В. Елецкая анализируя трудности в усвоении орфографии младшими школьниками с общим недоразвитии речи отмечает, что огромное количество ошибок дети с дизорфографией допускают и при переносе слов. По мнению

автора, это свидетельствует о неумении анализировать ритмический рисунок слова, о недифференцированности знаний, умений и навыков слога деления и переноса слов, о несформированности, прежде всего, морфологических обобщений. Это же объясняет стереотип написания частей слова на полях. Неусвоение написания прописной буквы в именах говорит о сужении речезрительной и речеслуховой памяти, о несформированности процессов сохранения и воспроизведения предложенного материала (11).

Таким образом, можно констатировать значительные различия качественного и количественного характера в речевом развитии учащихся с дизорфографией и их сверстников в норме. В отличие от детей с нормальным речевым развитием, ученики с патологией речи допускают огромное количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок на правила правописания. Для обучающихся с дизорфографией свойственны трудности в автоматизации орфографических действий. Для перевода их в орфографические навыки требуется гораздо более длительное время. Знания школьников данной категории в области орфографии также отстают от показателей их сверстников без речевой патологии. Большинству обучающихся с дизорфографией усвоение учебной терминологии и формулировок орфограмм является недоступно (либо усваиваются ими формально). Имеют место трудности интериоризации орфографических действий, то есть трудности перевода словесной информации из плана внешней речи в план внутренней речи. При выполнении орфографического действия недостаточно сформированы или не автоматизированы навыки самоконтроля (особенно предварительного и текущего), а также навыки самокоррекции.

1.3. Анализ методических подходов к формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи

В условиях модернизации российского образования актуальными являются вопросы создания системы дифференцированной логопедической работы по профилактике и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи. Поэтому рассмотрим ряд исследований, в которых раскрываются методические подходы к формированию навыков правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

С точки зрения С.Л. Андреевой, коррекционная работа при дизорфографии должна базироваться на нескольких ключевых принципах:

- формирование полноценных морфологических представлений и навыков морфологического анализа;
- отработка алгоритмов решения орфографических задач сначала на легком речевом материале: вставка букв, выделение орфограмм, письмо под орфографическую диктовку, выбор верного варианта написания;
- при формировании орфографических навыков использование не только метода сознательного применения правил, но и альтернативных приемов усвоения навыка правописания. Это, например, списывание слов с орфограммами с образцов письменного текста (упрочение зрительного образа слова), использование приёма «орфографическое чтение», «эйдетическое запоминание». Можно также использовать различные приемы, которые применяются при работе с дисграфиями (2).

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая рассматривают отработку решения орфографических задач в системе коррекции дизорфографии на примере таких корневых орфограмм, как «Безударные гласные в корне слова» и «Правописание парных глухих-звонких согласных в корне», поскольку эти орфограммы требуют

большой гибкости при проверке. (7)

Авторы отмечают, что практический опыт наблюдения за написанием слов с парными согласными ученики получают еще в 1-м классе. При этом формируется начальное представление о необходимости внимательного отношения к этим согласным на конце слов и обязательной проверке. Хотя само правило еще не формулируется, на уроке проводятся упражнения в чтении пар слов типа: сад – сады, пруд – пруды и т.д. согласно методике работы, во 2-м классе дети повторяют пары согласных, детям предлагается опорная схема, в которой отражаются возможные позиционные чередования: ж-щ, з-с, в-ф, б-п, д-т, г-к. (7)

В статье предложен алгоритм правописания парных согласных корня учащимися 3-го класса:

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

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

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

4-й шаг: Сравнение проверочного и проверяемого слов. Запись в соответствии с результатом проверки. (7)

О.А. Величенкова и М.Н. Русецкая предлагают упражнения на развитие умения обнаруживать парные согласные и определять их место в слове и задания на автоматизацию проверки согласной буквы. Для развития умения обнаруживать парные согласные используются следующие упражнения:

- найти слова, которые пишутся по-разному, но произносятся одинаково. Сравнить их по смыслу;

- прочитать слова парами, найти корень в этих словах. Сделать вывод о написании корней: горбы – горб, снега – снег, гербы – герб и др.;

- найти в пословицах слова, в которых необходимо проверять парные глухие-звонкие согласные и т.д.

Для автоматизации проверки согласной буквы используются такие задания как:

- вставить пропущенные буквы, объясняя правописание получить бага..., могучий ду..., забивать гвоз...ь, ходить в похо... и др.;

- спуститься по лесенке, записав слова в клеточках. Какая буква оказалась в выделенных клеточках. Как проверить слова?

- поднять карточку с согласной, которая должна быть написана в конце слов. Логопед читает слова: утюг, краб, залп, посев, жираф, флаг и т.п. (7).

О.И. Азова с целью разработки системы логопедической работы по коррекции дизорфографии проанализировала орфограммы, в которых дети чаще всего допускают ошибки, принципы орфографии, которые соответствуют этим орфограммам, общие (частные) признаки орфограмм, а также предпосылки, необходимые для успешного овладения этими правилами. Одной из таких орфограмм является правописание звонких и глухих проверяемых согласных в корне слова. Это правило автор делит на шесть квантов:

I квант. Уметь дифференцировать гласные и согласные звуки. Первый шаг заключается в объяснении, какие бывают звуки (упражнение «Звуки речи»). Например, упражнение «Гласные звуки». Логопед дает задание: «Написать как можно больше слов с одинаковыми гласными. Пишем слова с гласным «О». Можно пользоваться словарем. Игра на время». Дети пишут слова золото, долото, болото, водоросль и др. Выигрывает тот, кто написал больше слов и кто написал самое длинное слово.

II квант. Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные:

– объяснить, как образуется ударение (истории «Редкое соседство», «Почему погасла свеча»; грамматические сказки-рассказы об ударении и безударных гласных);

– закрепить умение работать с ударением: находить ударную гласную в слове (занимательные игры и упражнения и др.);

– игры и упражнения: «Стук-постук», «Где ударение?», «Ударение меняет смысл», «Найди правильное», «Вышиваем слова крестиком», «Найди схему», «Правильно или нет» и др.

III. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

IV. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырех) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.

V. Уметь объяснить лексическое значение слов.

VI квант. Иметь способность к анализу и синтезу речевых звуков (речевой слух на оппозиционные согласные: по глухости – звонкости).

Основная сложность данного правила в том, что дети не могут вычленить корень слова и затрудняются в различении бинарных звуков по глухости-звонкости даже на слух. Т.е. такие дети никак не могут научиться практическому применению правила. Даже при проверке, когда после сомнительного звука стоит гласный, дети могут слышать слова «дуб», «дубы» и «дупы» одинаково. Необходимо научить дифференцировать звонкие и глухие согласные на слух.

Вначале можно предложить ребенку табличку подсказок (алгоритм-подсказка) с наиболее употребляемыми словами и проверочными словами к ним (глаз-глаза, близкая-близенькая, зуб-зубы и т.п.).

Для объяснения правила используются грамматические сказки и стихи, а также тренировочные упражнения и игры: «Один – много», «Большие и маленькие», «Маленький – большой» «Предмет – действие», «Какая буква спряталась», «Поймай свое слово!» (21).

Для рассмотрения вопросов формирования навыка правописания парного согласного в корне слова являются актуальными положения И.В. Прищеповой. Для преодоления дизорфографии младших школьников с общим речевым недоразвитием, по мнению автора, следует обращать внимание на формирование у них различных звеньев функциональной речевой системы, их взаимосвязь и

взаимодействие: развитие языкового анализа, синтеза представлений, коррекция нарушений письменной речи, а также обогащение и развитие лексики, работа над связной речью.

Логопедическая работа по коррекции дизорфографии может проходить как в форме уроков или индивидуальных занятий, так и включаться в уроки по коррекции дисграфии и дислексии. Это объясняется, прежде всего, психологией усвоения детьми орфографических знаний, умений и навыков, общностью отдельных механизмов нарушений письменной речи (дислексии, дисграфии, дизорфографии). Такая интеграция направлений коррекционного обучения обусловлена и комплексным подходом логопедической работы в преодолении речевых расстройств. Для формирования орфографических навыков в целом, и правописания орфограммы правописания парной согласной в коре слова, в частности, И.В. Прищеповой рекомендуется проводить поэтапную работу:

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

II этап – закрепление орфографических знаний с использованием разнообразных схем, графических и условных обозначений букв и их сочетаний, таблиц. Достаточный объем грамматических знаний, умений и навыков является предпосылкой и необходимым условием для обоснования того или иного написания в слове. Для большинства слов морфологического и традиционного принципов написания важно своевременно определять морфологический состав слов.

III этап – выполнение орфографических действий при громком разъяснении школьниками выполняемых действий в виде рассуждений и выводов.

IV этап – интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод в умственный план, их девербализация (выполнение определенных операций в

плане внутренней речи, рассуждений «про себя»). На данном этапе учащиеся выполняют орфографические и грамматические упражнения письменно, про себя и выделяют условными обозначениями встретившиеся в словах орфограммы.

При этом автор рекомендует начинать обучение детей с дизорфографией тому или иному орфографическому правилу с создания проблемной ситуации, для чего детям можно дать двойное написание слова (мёт и мёд). Им предлагается самим решить, как писать это слово. Далее учащиеся знакомятся с правилом, которое они пытаются применить к записанному слову: в какой позиции конечный звук (Т), слабой или сильной? Как это проверить? Какой основной звук (фонема)? Правильно, это звук (Д), потому что меда. Значит нужно писать букву Д. Эта последовательность действий важна для развития и активизации мыслительной деятельности учащихся, пробуждению у них интереса к орфографической работе. Необходимо проговаривание детьми сомнительных звуков, что дает возможность педагогу контролировать учащихся, предупреждать ошибки: найди слабый звук в слове, а теперь проверь его. Как ты это сделаешь? Значит, какую букву нужно написать? (27)

Таким образом, анализ методических подходов показал, что в настоящее время отмечается ряд исследований, посвященных формированию навыков правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи. Процесс формирования навыков правописания парной согласной в корне слова должен осуществляться поэтапно, в соответствии с возрастом детей и классом, используя различные упражнения и задания для автоматизации и закрепления полученных знаний и умений.

Выводы по 1 главе

Овладение орфографией является сложным процессом, в ходе которого учащиеся осваивают орфографические знания, умения и навыки. Рассмотрение психолого-педагогических основ обучения орфографии позволило нам

установить, что орфографический навык, как действие сложное, формируется на основе целого комплекса знаний и умений, которые находясь в тесной взаимосвязи, составляют его фундамент.

В результате анализа литературы мы смогли констатировать значительные различия качественного и количественного характера в овладении орфографическими навыками младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Данные исследований О.И. Азовой, И.В. Прищеповой Л.Г. Парамоновой и др. свидетельствуют о том, что в отличие от детей с нормальным речевым развитием, ученики с патологией речи допускают огромное количество стойких и специфических по своим механизмам ошибок на правила правописания. Знания школьников данной категории в области орфографии также отстают от показателей их сверстников без речевой патологии.

Анализ методических подходов к проблеме формирования навыка правописания парного согласного в корне слова позволяет выделить основные направления работы по данному вопросу: формирование у детей различных звеньев функциональной речевой системы, их взаимосвязь и взаимодействие: развитие языкового анализа, синтеза представлений, коррекция нарушений письменной речи, а также обогащение и развитие лексики, работа над связной речью.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ ПАРНОЙ СОГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи

Целью нашего констатирующего эксперимента являлось изучение состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось на базе логопедического пункта МБОУ «Борисовская СОШ №1 имени Героя Советского Союза А.М. Рудого»

На констатирующем этапе перед нами стояли следующие задачи исследования:

1. Подбор методик для изучения состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Проведение экспериментальной работы по изучению состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

3. Анализ результатов изучения состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

4. Разработка методических рекомендаций по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняло участие 10 учащихся 2-х классов. Все они имеют логопедическое заключение нарушение чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня речевого развития и II уровня речевого развития. Учащиеся посещают занятия на логопункте.

На организационном этапе экспериментальной работы логопед

предоставила нам письменные работы учащихся, которые были написаны ранее. Нами были отмечены ошибки, наиболее повторяющиеся у детей. На основе данного анализа мы уточнили целостную картину состояния письма у конкретных учеников и определили экспериментальную группу учащихся.

Список учащихся экспериментальной группы представлен в табл. 2.1.

Таблица 2.1.

Список учащихся экспериментальной группы

№	Имя и фамилия	Класс	Заключение
1.	Алиса Г.	2в	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
2.	Вика Б.	2б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
3.	Ира К.	2а	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
4.	Кирилл Ш.	2а	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
5.	Коля З.	2г	НЧП, обусловленное ОНР, II ур.р.р.
6.	Леша А.	2а	НЧП, обусловленное ОНР, II ур.р.р.
7.	Максим Р.	2б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
8.	Марина В.	2в	НЧП, обусловленное ОНР, II ур.р.р.
9.	Святослав Д.	2в	НЧП, обусловленное ОНР, II ур.р.р.
10.	Ульяна В.	2в	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.

Исследование проводится с помощью общепринятых в логопедии приемов и методов. При разработке методики констатирующего эксперимента мы использовали схему обследования, предложенную И.В. Прищеповой, которая, в свою очередь, опиралась на работы Д.Н. Богоявленского, Л.С. Волковой, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной и др. Речевой материал подбирается логопедом в соответствии с программой обучения в начальных классах.

На начальном этапе эксперимента осуществлялось изучение дизорфографических ошибок у младших школьников с ОНР. В ходе исследования нами был использован такой метод, как анализ продуктов речевой деятельности детей, полученных в ходе написания диктанта по методике О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой.

Мы провели слуховой диктант для этих детей по методике О.Б. Иншаковой и А.А. Назаровой, нами был отобран текст, содержащий большое количество слов

с орфограммой парный согласный в корне слова, он соответствовал возрастным и программным требованиям обучающихся. Текст диктанта представлен ниже.

Слуховой диктант.

Зима в лесу

Наступила зима. Пушистые снежинки легко кружатся в воздухе. Снег укрыл пни и кусты. Толстый лед сковал пруд. Снежные шубки надели сосны. Пушистый шарф на ветках березки. Вот сугроб. Там спит медведь.

Исследование проводилось фронтально, в небольшой группе детей. Перед проведением письменной работы школьникам было подробно описана процедура проведения обследования. Письменные работы выполнялись на обычных тетрадных листах (приложение 1). Текст диктанта читался громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, без проговаривания сложных для написания мест (орфограмм) в словах. После проведенного диктанта, при его проверке, нами были исключены ошибки, связанные с нарушением в реализации фонематического принципа письма в сильной позиции в слове, что свидетельствует о наличии дисграфии. Все остальные ошибки дизорфографического характера, которые связаны с реализацией морфологического и традиционного принципов правописания, были поделены на группы, в зависимости от того, какой из принципов, на котором базируется та или иная группа правил, оказывается нарушен:

1. Ошибки, обусловленные нарушением формирования морфологического принципа письма: ошибки написания безударной гласной; ошибки написания в слове проверяемых парных согласных; ошибки написания в слове непроизносимых согласных; ошибки написания приставок; ошибки, отражающие единообразное написание окончаний; неправильный перенос слов.

2. Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма: неправильное написание традиционных сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, рщ, щн, нщ, ст*; неправильное написание слов, имеющих

орфоэпическое традиционное произношение, которое на письме отражается устоявшимися сочетаниями; ошибки написания словарных слов; неправильное написание предлогов; отсутствие заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения.

Ошибки оценивались следующим образом: 1 балл – допущенная и не исправленная ошибка; 0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка.

Для того, чтобы определить степень выраженности дизорфографии у учащегося, необходимо просуммировать все дизорфографические ошибки. Так 8-13 баллов говорит о легкой степени выраженности дизорфографии, 14-19 баллов – о средней степени, а 20 и более баллов – о тяжелой степени выраженности дизорфографии.

В ходе начального этапа нами осуществлялось изучение дизорфографических ошибок у младших школьников с ОНР, и были получены следующие данные.

Подробный анализ исправленных и не исправленных дизорфографических ошибок представлен в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Дизорфографические ошибки у младших школьников с ОНР

№	И.Ф. ребенка	Морфологический принцип					Всего ошибок	Традиционный принцип					Всего ошибок
		Безударная гласная.	Парная согласная	Приставка	Перенос слов	Окончание		Жи-ши и т.д	Традиционное произношение	Предлог	Словарные слова	Заглавная буква	
1	Ира К.	3	7	1	0	1	12	1	0	0	1	0	2
2	Вика Б.	0	7	0	0	1	8	0	0	0	0	0	0
3	Алиса Г.	4	6	1	1	2	14	2	0	1	3	5	11
4	УльянаВ.	1	4	1	0	0	6	2	0	1	1	5	9
5	Святослав Д.	1	5	0	0	0	6	1	0	0	1	7	9
6	Максим Р.	1	7	0	1	0	9	2	0	1	1	0	4
7	Марина В.	2	7	1	0	0	10	2	0	0	1	0	3
8	Леша А.	2	6	0	0	1	9	1	0	1	1	1	4
9	Коля З.	3	4	1	0	0	8	0	0	1	1	1	3

10	Кирилл Ш.	0	6	0	1	0	7	2	0	0	1	1	4
----	-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

По результатам исследования нами было выявлено, что все дети имеют дизорфографию. Также анализ результатов позволил выявить, что 6 учащихся имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 3 ребенка со средней степенью выраженности дизорфографии и 1 учащийся имеет тяжелую степень выраженности дизорфографии.

Из таблицы 2.2. видно, что наибольшее количество ошибок было сделано на орфограммы, которые обусловлены морфологическим принципом письма, а именно: ошибки в написании парных согласных в корне слова – 58, наиболее часто ошибки были допущены в таких словах как «лехко, снeк, лет, прут, шупки и др.»); ошибки в написании безударных гласных в корне слова – 17, почти все дети писали слово «зема», вместо слова «зима»; ошибки в написании приставок – 5, например «ноступила»; ошибки, отражающие единообразное написание окончаний – 5, некоторые дети писали неправильное окончание, например «березках-березки, наделе-надели и др.»; на перенос слов было допущено всего 3 ошибки.

Так же были допущены ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма: неправильное написание традиционных сочетаний *жи-ши* – 14, например «пушыстые», ошибки написания словарных слов – 11 «бирезки, дектант»; неправильное написание предлогов – 5 «ввоздухе»; отсутствие заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения – 20, дети ставили точку, но с большой буквы не писали.

Группы детей с общим недоразвитием речи с разными степенями выраженности дизорфографии представлены на рисунке 2.1.

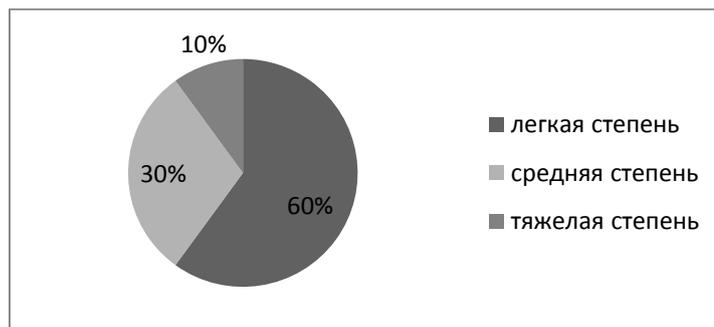


Рис. 2.1. Распределение степеней выраженности дизорфографии у младших школьников с ОНР

Таким образом, по результатам исследования нами было выявлено, что у всех детей в той или иной степени есть дизорфография, но преобладала легкая степень выраженности дизорфографии. Так, 60% учащихся имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 30% учащихся имеют среднюю степень выраженности дизорфографии и 10% учащихся с тяжелой степенью выраженности дизорфографии.

Далее нами были проанализированы ошибки в орфограммах, регулируемых морфологическим принципом правописания. К ним относятся:

- ошибки написания безударной гласной;
- ошибки написания в слове проверяемых парных согласных;
- ошибки написания в слове непроизносимых согласных;
- ошибки написания приставок;
- ошибки, отражающие единообразное написание окончаний;
- неправильный перенос слов.

Частотность ошибок данной группы представлена на рисунке 2.2.



Рис. 2.2. Ошибки в словах с орфограммами, регулируемые морфологическим принципом правописания

Кроме этого, мы установили уровень сформированности навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с ОНР.

Для этого мы подсчитали количество слов с рассматриваемой орфограммой в предложенном учащимся диктанте и вычислили количество ошибок у них. Результаты подсчетов представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Количество ошибок и уровень сформированности навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с ОНР

Ф.И.	Парный согласный	Всего ошибок	% ошибок	Уровень
Ира К.	леХко, снеК, леТ, прут, береСки, сугроП, медвеТЬ	7	70%	низкий
Вика Б.	леХко, снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП, медвеТЬ	7	70%	низкий
Алиса Г.	леХко, снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП	6	60%	низкий
УльянаВ.	леХко, снеК, шуПки, медвеТЬ	4	40%	средний
Святослав Д.	снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП,	5	50%	низкий
Максим Р.	леХко, снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП, медвеТЬ	7	70%	низкий
Марина В.	леХко, снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП, медвеТЬ	7	70%	низкий
Леша А.	леХко, снеК, леТ, прут, шуПки, сугроП	6	60%	низкий
Коля З.	снеК, леТ, прут, сугроП	4	40%	средний
Кирилл Ш.	леХко, снеГ, леТ, прут, шуПки, сугроП	6	60%	низкий

В диктанте, представленном младшими школьниками в ходе экспериментальной работы содержалось 10 слов, содержащих орфограмму «правописание парного согласного в корне слова». Исходя из этого мы смогли вычислить уровень сформированности навыка правописания данной орфограммы.

К высокому уровню были отнесены работы, в которых содержалось не более 10% ошибочных написаний (1 слово), к среднему уровню работы, в которых содержалось 11% - 40% ошибок (2-4 слова), к низкому уровню относились работы, в которых процент ошибок от 41% до 100% (5-10 слов).

Наглядно результаты представлены на рисунке 2.3.

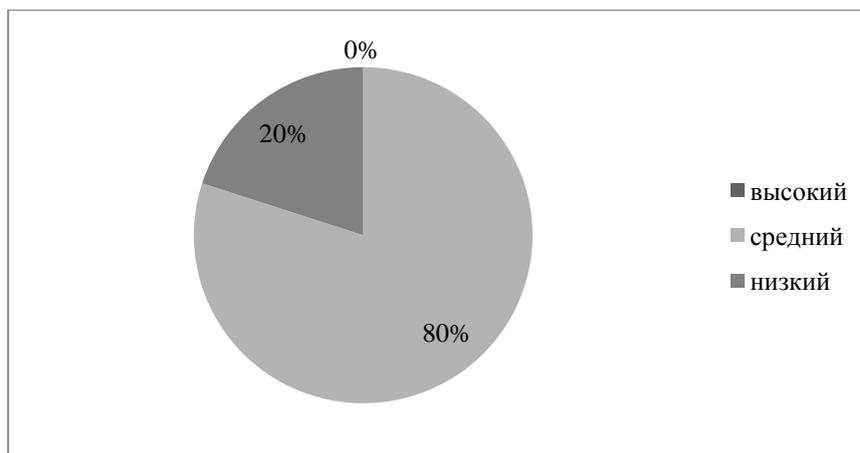


Рис. 2.3. Уровень сформированности навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с ОНР

Таким образом, проведя качественный анализ на примере диктанта у учащихся 2 классов с ОНР, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Все младшие школьники экспериментальной группы имеют дизорфографию, 6 учащихся имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 3 ученика среднюю степень выраженности дизорфографии и 1 учащийся имеет тяжелую степень выраженности дизорфографии.

2. Наибольшее количество ошибок было сделано на орфограммы, которые обусловлены морфологическим принципом письма, а именно: ошибки в написании парных согласных в корне слова.

3. Все учащиеся допустили разное количество ошибок в орфограмме «парная согласная в корне слова», а это значит, что у младших школьников разный уровень сформированности навыка правописания парной согласной в корне слова.

2.2 Методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи

Мы провели констатирующий эксперимент, который позволил увидеть состояние орфографических навыков у учащихся 2 классов с ОНР. Проведя

анализ полученных данных, мы выявили, что у всех младших школьников экспериментальной группы имеется дизорфография различной степени тяжести.

Кроме этого, мы установили, что наиболее количество ошибок было допущено при написании орфограммы «правописание парной согласной в корне слова». Это может объясняться тем, что в тексте, предложенном детям на констатирующем этапе содержалось максимальное количество именно этих орфограмм (0 слов). Однако более подробный анализ позволил выявить, что данная орфограмма вызывает большие трудности у младших школьников с общим недоразвитием речи – мы зафиксировали ошибки на данную орфограмму у всех детей.

На следующем этапе исследования нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

При определении направлений работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи мы опирались на методические разработки И.В. Прищеповой, О.И. Азовой, Р.И. Лалаевой.

Направления работы по устранению трудностей в написании орфограмм, регулируемых *морфологическим* принципом письма могут быть реализованы в 2 этапа:

На подготовительном этапе работа ведется в следующих направлениях:

1. *Формирование гностико-практических функций:*

- развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза;
- развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса;
- развитие речезрительных функций;
- развитие восприятия и воспроизведения ритма;
- развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти.

2. *Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи:*

- совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове.
- развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов, определение позиционных чередований);
- формирование фонематического анализа и синтеза.

3. *Обогащение и развитие лексики:*

- развитие объема и качества номинативного словаря, развитие умения называть действие по предъявленному предмету, развитие умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.
- закрепление учебной лингвистической терминологии.
- развитие умения узнавать слова и объяснять их значения.
- развитие умения выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений.
- организация лексической системности и семантических полей.
- закрепление парадигматических и синтагматических связей слов.

4. *Коррекция нарушений грамматического строя речи:*

- развитие словоизменения;
- развитие словообразования;
- развитие предпосылок усвоения грамматического значения слова в связи с его формальными признаками и развитие морфемного и морфологического анализа (развитие умения определять род различных частей речи по их конечной части слова; развитие умения понимать грамматическое значение суффиксов в именах существительных и именах прилагательных, развитие умения выделять корневую морфему из слов, выделять общие суффиксы и префиксы из ряда слов).

- дифференциация родственных слов.

Основной этап работы был направлен на *формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков*:

- закрепление знаний орфографических правил;
- закрепление алгоритмов применения орфографических правил;
- формирование орфографической зоркости.

В таблице 2.4. представлено содержание работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова.

Таблица 2.4.

Содержание работы по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с ОНР
Подготовительный этап

Формирование гностико-практических функций

Направления работы	Примеры заданий и упражнений
Развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза	<p>1) Развитие умения узнавать изображения предметов (по контурным линиям). Логопед поочередно показывает картинки с контурными изображениями, просит детей внимательно рассмотреть, а затем назвать изображенные на них персонажи или предметы.</p> <p>2) Развитие умения узнавать изображения предметов по пунктирным линиям. Логопед показывает детям карточки с пунктирными изображениями, просит внимательно рассмотреть каждую картинку отдельно и сказать, что на ней нарисовано.</p> <p>3) Развитие умения узнавать предмет в «зашумленном» изображении. Предлагается рассмотреть карточки с контурными изображениями, они перечеркнуты линиями в различных направлениях. Ребенок называет нарисованное.</p>
Развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса	<p>1) Ориентировка в схеме собственного тела. Ребенку предлагаются задания: «Покажи левую руку; левую ногу; правый глаз; левую бровь; подними правую руку; правую руку вытяни вперед, а левую отведи в сторону».</p> <p>2) Развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса с использованием речевой пробы Хэда. Логопед просит ребенка дотронуться левой рукой до правого уха, правой рукой до левого глаза, показать левой рукой правый глаз.</p> <p>3) Развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса с использованием аппликации. Материал – карточка с фоном сюжетной картинки и различные фигурки. Обучающемуся предлагается разложить на карточке фигурки так, как будет говорить логопед: посередине, справа, впереди, позади, вверху, внизу, сбоку,</p>

	<p>перед, под.</p> <p>4) Развитие умения конструировать и реконструировать фигуры. Логопед показывает обучающимся контурные изображения, просит их внимательно их рассмотреть и составить из палочек соответствующие предметы.</p> <p>5) Дополнение фигуры недостающими элементами и реконструирование изображенных предметов. Материал – аппликации, изображающие: 1) чайник без носика, чашку без ручки; 2) перевернутый стол без ножки; 3) малыша, везущего опрокинутый грузовик. На карточках нарисованы ручка от чашки, носик от чайника и т. д. Учащемуся предлагается: 1) дополнить фигуры недостающими элементами; 2) найти «ошибку» в изображении, исправить ее, изменив положение отдельной части предмета или предмета в целом.</p>
Развитие речезрительных функций	<p>1) Развитие умения конструировать буквы. Материал – элементы печатных и письменных букв. Логопед показывает школьникам элементы печатных, затем письменных букв и просит составить из них ту или иную букву.</p> <p>2) Развитие буквенного гнозиса. Материал – изображения печатных и письменных букв, наложенных друг на друга и заштрихованных дополнительными линиями. Ребенку предлагается внимательно рассмотреть предъявляемые карточки и сказать, какие буквы на них изображены.</p> <p>3) Развитие умения реконструировать буквы. Материал – составленные из палочек и полуovalов буквы П, Б, Ш, И, Г, Х, Я, Ф, Е, Р. Логопед складывает из элементов букву, просит учащегося внимательно рассмотреть ее и реконструировать, превратив в другую (например, Н→П, Б→Ъ).</p>
Развитие восприятия и воспроизведения ритма	<p>1) Развитие умения запоминать и воспроизводить ритмический рисунок. Логопед просит школьника прослушать сочетание хлопков в ладоши и после определенной паузы повторить хлопки.</p> <p>2) Развитие умения перекодировать зрительную схему ритмического рисунка в звуковую с подключением моторного компонента. Учащемуся демонстрируется схема ритмического рисунка (ХХ ХХХ, ХХХ ХХ, ХХ ХХ ХХ), объясняются ее условные обозначения и предлагается отхлопать в ладоши соответствующий ритм.</p>
Развитие зрительной, речеслуховой и речедвигательной памяти	<p>1) Развитие умения воспроизводить цветное расположение фигур. Материал – куб с разноцветными гранями. Логопед показывает ребенку куб, затем убирает его и предлагает воспроизвести расположение цветных квадратов.</p> <p>2) Развитие умения воспроизводить ряд геометрических фигур. Материал – наборы карточек с изображениями «заполненных» и контурных геометрических фигур. Логопед показывает ряд «заполненных» изображений, затем убирает их и просит воспроизвести увиденное с помощью раздаточного материала. Аналогично проводится упражнение с контурными изображениями геометрических фигур.</p> <p>3) Развитие умения воспроизводить ряд букв. Материал – набор карточек с изображением печатных и письменных букв. Ученик получает задание внимательно рассмотреть и запомнить 5-7</p>

	<p>печатных (письменных) букв, затем воспроизвести их последовательность.</p> <p>4) Развитие умения запоминать и воспроизводить слова. Речевой материал – слова (5 слов). Обучающемуся предлагается прослушать и повторить: а) слова; б) слова, между которыми раздаются единичные хлопки в ладоши; в) слова, между которыми раздаются по два хлопка в ладоши.</p> <p>5) Развитие умения запоминать и воспроизводить предложения. Речевой материал — предложения. Логопед во время прочтения предложения после каждого слова производит хлопок в ладоши, затем просит школьника повторить предложение.</p> <p>6) Развитие оперативной кратковременной памяти. Речевой материал – скороговорка: Ученик учил уроки, у него в чернилах щеки. Учащемуся предлагается воспроизвести скороговорку сразу после ее прослушивания, через одну, три, пять минут.</p>
--	---

Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи

Направления работы	Примеры заданий и упражнений
Совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова	Совершенствование <i>звукопроизношения и звукослоговой структуры</i> слова проводится на материале многосложных слов со стечением согласных в процессе развития лексики и грамматического строя речи
Развитие слогового анализа и синтеза	<p>1). Развитие умения определять количество слогов в словах при повторении их школьником с опорой на двигательный компонент. Речевой материал – слова: шумят, лак, ручка, зверек, плодовый, представление (второй класс); счастье, сон, кулак, серебристый, напишите, охотник (третий класс). Ученик прослушивает слово, повторяет его нараспев. Затем он прижимает кисть левой руки к подбородку, определяет и называет количество слогов в слове.</p> <p>2). Развитие умения делить слова на слоги при их повторении. Материал – слова: петь, гвозди, бег, филармония, сумка, картофель (второй класс); ловкость, стол, реденький, ученический; компьютер (третий класс); полоски бумаги, обозначающие слоги. Логопед предлагает повторить слово нараспев и одновременно положить соответствующее количество полосок.</p> <p>3). Определение количества слогов в названиях картинок с помощью цифр. Материал – картинки с изображением мяча, куклы, поезда, березы, экскаватора; комплект цифр. Учащийся рассматривает изображения и кладет под каждым цифру, соответствующую количеству слогов в их названиях.</p>
Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и	<p>1). Нахождение ударных и безударных гласных в слогах (при их повторении). Учащемуся предлагается прослушать слоговой ряд из двух, а затем из трех слогов (пА - бо, сА - сы, кУ - гы, аф – ка - рУ, па - лО - вы, нО - ши - че), повторить и назвать в нем ударный гласный.</p> <p>2). Нахождение ударных и безударных гласных в слогах (без их повторения). Ученику предлагается найти и назвать ударный</p>

<p>безударных гласных в слове.</p>	<p>гласный в произнесенных логопедом слогах (дА – ро, ша – жИ, мИ – ка – ну – сы, про – дИ – на, Орф – кры – та).</p> <p>3). Определение ударного слога в словах. Ученику предлагается внимательно прослушать слова (буквы, коврик, Белоснежка), повторить неударные слоги скандировано, а ударные — нараспев, плавно.</p> <p>4). Выделение ударного слога в письменных упражнениях. Логопед диктует слова (мошка, погулять, двери, угольки, Чебурашка). Школьнику предлагается «зашифровать» слова: неударный слог обозначить маленьким крестиком, ударный – большим (например: мошка – Хх).</p>
<p>Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов, определение позиционных чередований)</p>	<p>Данная работа проводится в случае замен или искажений звуков школьниками с дизорфографией в устной речи. Логопедическая работа осуществляется в следующих направлениях: развитие сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи, уточнение слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации. Особое значение придается дифференциации фонетически близких звуков: звонких и глухих (свистящих, шипящих, смычных), аффрикатов и звуков, входящих в их состав, свистящих и шипящих, твердых и мягких звуков. Определена следующая последовательность дифференциации звуков: (с) — (ц), (с) — (з), (т) — (щ), (ч) - (ш), (п) - (б), (т) - (д), (ш) - (ж), (с) - (ш). (с) - (ж).</p>
<p>Формирование фонематического анализа и синтеза</p>	<p>1). Развитие умения выделять звуки на фоне слова. Материал — слова: кошка, пробка, дом, унес; квартира, привет, Ира, прыжок, сырой, саквояж, крыша, машины. Используются также буквы разрезной азбуки. Ребенку читают ряд слов и предлагают поднять определенную букву.</p> <p>2). Развитие умения определять первый и последний звук в слове. Материал – слова: Алла, играть, пол, мяч, черновик, квартира, землекоп, щекотать, елка. После произнесения логопедом слова ученику предлагается назвать его первый и последний звуки.</p> <p>3). Развитие умения определять количество звуков в словах (с использованием наглядного пособия). Материал – слова: ум, сова, сок, пробежался, крот, дырка, подземный (второй класс); еж, арка, пузырь, прошлогодний, крошится (третий класс); кружочки, обозначающие звуки. Логопед произносит слово и просит ученика выложить на столе столько кружочков, сколько звуков в слове.</p> <p>4). Развитие умения определять количество звуков в словах с опорой на цифры. Материал – слова: арбуз, мед, зеленеть, кувшинка, метро (второй класс); Африка, аэроплан, приключения, фокусник, присоединиться (третий класс); цифры. Ребенку предлагается прослушать слово и показать цифру, соответствующую количеству звуков в нем.</p> <p>5). Развитие умения определять количество звуков в словах в умственном плане. Материал – слова: соль, эхо, нежный, мороженое (второй класс); игра, пила, прическа, оркестр, экскурсия (третий класс). Ученик слушает слово и говорит, из скольких звуков оно состоит.</p> <p>6). Развитие умения определять место звуков по отношению к</p>

	<p>другим звукам в умственном плане. Материал – слова: уха, мыло, кот, прыгать, молоко, характер (второй класс); ухо, мечтать, предупреждение, скороговорка (третий класс). Школьник слушает слово и говорит, какой звук стоит после заданного звука или перед ним; определяет, каким по счету он стоит в слове, произносит последующий (предыдущий) звук.</p> <p>7). Развитие умения подбирать слова, состоящие из определенного количества звуков с опорой на схему. Логопед читает слово и просит ребенка показать соответствующую схему.</p> <p>8). Развитие умения предъявлять слова, состоящие из определенного количества звуков. Ученику предлагается подобрать 7-9 слов с тремя-восемью звуками.</p> <p>9). Развитие умения отбирать картинки, в названии которых есть определенные звуки (с использованием графических изображений слов). Материал — предметные картинки, ребенку предлагается внимательно рассмотреть картинки и показать, какой схеме соответствует название изображения.</p>
--	---

Формирование лексического компонента языковой способности

Направления работы	Примеры заданий и упражнений
<p>Развитие объема и качества номинативного словаря, развитие умения называть действие по предъявленному предмету, развитие умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет</p>	<p>1) Обогащение и развитие словаря. Материал — муляжи или предметные картинки. По каждой лексической теме проводятся игры: «Волшебный телевизор» (о временах года, месяцах, днях недели), «Собери гномика» (о частях тела), «Пойдем в школу» (о школьных принадлежностях), «Наши мамы и папы» (о профессиях), «Если бы мой папа был военным» (об армии), «В мастерской» (об инструментах), «Наш оркестр» (о музыкальных инструментах), «На огороде» (об овощах), «В саду» (о фруктах и ягодах), «Кто самый маленький?» (о насекомых), «Что спряталось в шкафу?» (о вещах), «Что надевают на ножки?» (об обуви). Ученика просят рассмотреть картинки или муляжи и фигурки. Ему предлагается сгруппировать изображения, дать им общее название. При затруднении даются необходимые пояснения.</p> <p>2) Выделение общих и различных признаков в серии изображенных предметов. Материал – предметные картинки. Ребенку предлагается выделить признак, объединяющий большинство картинок, и назвать «лишнюю».</p> <p>3) Обобщение слов по одному понятию. Материал – предметные картинки. Школьник рассматривает картинку и объясняет, к какому понятию (виду) относятся изображения и почему. (Например: <i>Акация – это кустарник. У акации нет главного ствола, она растет сразу из земли несколькими побегами или ветками</i>).</p> <p>4) Развитие умения к двойному обобщению. Материал – картинки с изображениями: а) ромашки, колокольчика, розы, гладиолуса, подберезовика, лисички, опят, мухомора; б) коровы, лошади, козы, верблюда, лисицы, волка, медведя, барсука. Ученику предлагается рассмотреть изображения и сказать, какими понятиями можно объединить слова в сериях, как обозначить и то и другое вместе. Почему? (Например: <i>Ромашка, колокольчик... – это цветы. Подберезовик, лисичка... – это грибы. Цветы и грибы – это</i></p>

	<p><i>растения).</i></p> <p>5) Называние действия по предъявленному предмету (используя слова с конкретным значением). Материал — картинки с изображением идущей девочки, летящей бабочки, плывущего дельфина, хора поющих детей, скачущей лошади. Школьника просят назвать изображенное на картинке действие персонажа или персонажей.</p> <p>6) Называние действия по предъявленному предмету или изображенному на картинке явлению природы (используя слова с отвлеченным значением). Материал – картинки, на которых изображены дождь, часы, дом, река, вьюга, ураган. Обучающемуся предлагается назвать действие предмета или явление, подумать, о ком (о чем) еще можно так сказать.</p> <p>7) Называние действия по предъявленному предмету (с опорой на картинку). Материал – картинки с изображением воробья, собаки, поросенка, коровы, лягушки. Школьник получает задание: не показывая и не называя изображения сверстникам, назвать ряд характерных действий персонажа, то есть «загадать» загадку другим ученикам.</p> <p>8) Подбор определения к слову, обозначающему предмет (с использованием качественных прилагательных). Материал – предметные картинки. Ученику предлагается назвать изображение и подобрать к нему несколько определений по вопросам «Какая?», «Какой?», «Какое?». Далее ребенок отбирает необходимые картинки из предложенных. Задание проводится по принципу лото.</p> <p>9) Подбор определения к слову, обозначающему предмет (с использованием относительных прилагательных). Материал - пособие «Ромашка» и картинки с изображениями железной ложки, стеклянного стакана, стирального порошка, молочного супа. Учащемуся предлагается игра «Собери ромашку» (назвать картинку и с помощью образца рассуждения, данного логопедом, составить нужное определение).</p> <p>10) Подбор определения к слову, обозначающему предмет (с использованием притяжательных прилагательных). Материал - картинки с изображениями лисьей норы, утиного яйца, оленьих рогов, заячьих следов, павлиньего хвоста, ребенок подбирает определения к картинкам.</p>
Закрепление учебной лингвистической терминологии.	Уточнение понятий «звук», «буква», «слог», «ударение», «корень», «однокоренные слова» и др.
Развитие умения узнавать слова и объяснять их значения	<p>1) Узнавание слов по описанию (имен существительных). Логопед описывает определенный предмет или то, что изображено на картинке, а учащийся называет и показывает.</p> <p>2) Выделение имен существительных среди других частей речи. Речевой материал – слова: парта, дом, море, взошла, крыша; ложка, солнце, оловянный, дверь, моряк. Ученик должен найти «лишнее» слово и аргументировать свое решение.</p> <p>3) Замена словосочетания, обозначающего действие, одним словом. Речевой материал – словосочетания: передвигаться по воздуху; двигаться по воде; водить за нос. Ученика просят заменить</p>

	<p>словосочетание одним словом (глаголом).</p> <p>4) Объяснение значения глаголов. Речевой материал – слова: вычитать, петь, плясать, бегать, ловить, плакать, рассмешить. Логопед называет слово и просит объяснить его значение, ответив на вопрос «Что значит?».</p> <p>5) Развитие умения соотносить предмет и его признак. Логопед показывает картинки. Называет их персонажи и предлагает указать как можно больше предметов и персонажей, имеющих такой же признак. Например, <i>Еж колючий. Щетка тоже колючая. Злой взгляд человека также называют колючим.</i></p> <p>6) Характеристика предмета по заданным признакам. Школьнику предлагается охарактеризовать заданные предметы по цвету, форме, величине, вкусу.</p> <p>7) Соотнесение названия признака предмета и лексического значения слова. Материал - слова: багряный, длинный, гадалка, благородный, богатый, догадливый, добрый; – карточки с описаниями: 1) тот, кто имеет много денег или других ценностей; 2) тот, кто делает добро; 3) темно-красный, пурпурный цвет; 4) высоконравственный, честный человек; 5) высокий человек; 6) сообразительный; 7) гадающий на картах. Логопед произносит слово и просит ученика показать карточку, на которой содержится толкование значения данного слова.</p>
<p>Развитие умения выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений</p>	<p>1) Объяснение значения слов в словосочетаниях и предложениях. Материал — словосочетания: золотые руки, тяжелый взгляд, летящая походка; предложения: Его мысли были далеко от дома. Сердце бабушки от радости было готово выпрыгнуть наружу. Логопед просит прослушать словосочетание (предложение) и объяснить его значения (прямое и переносное).</p> <p>2) Нахождение устойчивых оборотов и объяснение их значений. Школьника просят внимательно прослушать двустигшие, найти устойчивые обороты и объяснить их значения.</p> <p>3) Актуализация устойчивых оборотов с заданными словами. Материал – слова: голова, нос, рука, нога, палец, ухо, зуб, язык. Ученику предлагается прочитать слова, вспомнить и назвать устойчивые обороты с каждым из них (например: <i>зарубить на носу</i>).</p> <p>4) Объяснение значения пословиц, поговорок Ученик должен прослушать поговорки и пословицы, объяснить значение каждой из них.</p>

Коррекция нарушений грамматического строя речи

Направления работы	Примеры заданий и упражнений
<p>Развитие словоизменения</p>	<p>1) Развитие умения употреблять предложно-надежные конструкции (с опорой на картинки). Материал – картинки с изображениями двух предметов в различных пространственных соотношениях (кот на шкафу, под шкафом, перед шкафом, за шкафом, над шкафом, у шкафа). Ученику предлагается рассмотреть картинки и назвать, где находится кот по отношению к шкафу.</p> <p>2) Развитие умения употреблять предложно-надежные</p>

	<p>конструкции. Материал – картинки с изображением наземного транспорта (машины, велосипеда, автобуса, трамвая), водного (лодки, парохода, катера, плота), воздушного транспорта (вертолета, самолета, дирижабля). Предлагается внимательно рассмотреть картинки, назвать их и сказать, как люди передвигаются на данном виде транспорта.</p> <p>3) Развитие умения употреблять имена существительные в единственном и множественном числе. Материал – картинки с изображением одного и нескольких предметов (книга – книги, лампа – лампы, стул – стулья). Обучающиеся должны рассмотреть картинки и сказать, что на них изображено.</p> <p>4) Развитие умения согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе (с опорой на картинки). Материал — картинки с изображением голубого шара, голубой косынки, голубых глаз, голубого неба; желтых листьев, желтого апельсина, желтой кофты, желтого солнца. Ученика просят рассмотреть, назвать изображенные предметы и их цвет.</p> <p>5) Развитие умения согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе. Речевой материал – предложения:</p> <p style="padding-left: 40px;">У пеликана клюв длинный, а у ласточки – Огурец продолговатый, а вишня – Пластинин мягкий, а камень –</p> <p>Ребенку предлагается прослушать предложение и закончить его подходящим по смыслу словом.</p> <p>6) Развитие умения дифференцировать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени. Материал – картинки с изображением поющей девочки и поющих девочек, бегущего мальчика и бегущих мальчиков, летящей чайки и летящих чаек. Учащегося просят сказать, что делает (что делают) персонаж (персонажи), изображенный на картинке.</p> <p>7) Развитие умения дифференцировать глаголы прошедшего времени по родам. Материал – картинки, на которых изображены разбитое окно, разбитая чашка, разбитый телефон; улетающий самолет, улетающая птица, улетающее перышко. Школьник должен внимательно рассмотреть картинки и сказать, что на них нарисовано. Логопед дает образец ответа: «Окно разбилось». Затем задает вопрос: «Что изображено на следующей картинке?».</p>
Развитие словообразования	<p>1) Развитие умения образовывать сложные слова. Материал — словосочетания: пар ходит, сено косит, землю роет, воду проводит, вода падает, воду воротит и картинки (с изображением парохода, сенокосилки, землеройки, водопровода, водопада, водоворота). Ребенку предлагается прослушать словосочетания и составить из них слова. При правильном ответе ученику показывается соответствующая картинка.</p> <p>2). Развитие умения образовывать притяжательные прилагательные. Материал – картинки (с изображением хвоста белки, клюва утки, головы льва, ушей зайца, лап кошки). Учащемуся предлагается рассмотреть картинки и, ориентируясь на вопросы «Чье это?», «Чья это?», «Чей это?», назвать то, что на них изображено.</p>

	<p>3). Развитие умения образовывать названия детенышей животных. Материал – картинки. Логопед просит рассмотреть картинки и назвать взрослого животного и его детеныша.</p>
<p>Развитие предпосылок усвоения грамматического значения слова в связи с его формальными признаками и развитие морфемного и морфологического анализа</p>	<p>Развитие умения определять род различных частей речи по конечной части слова</p> <p>1). Определение рода существительных по конечной букве. Материал – карточки с частями слов: земл... (), кро... (), картин... (), солнц... (), неб... (), бумаг... (), дива... (), пале... (). Ученику предлагается прочитать слова, вставить пропущенные буквы и местоимения (он, она, оно) в скобки. Вместе с логопедом уточняется закономерность между написанием конечной буквы слова и родом существительных.</p> <p>2). Определение рода существительных по окончанию. Материал – карточка со словами, в которых пропущены буквы: ...кон (), ...са (), ...ло (), ...ро (), ...ра (), ...пор () и слога: бал-, ли-, прави-, вед-, ды-, то-. Учащемуся предлагается подобрать соответствующие слоги и вставить их в слова, чтобы получилось слово (был -балкон) и определить его род. Затем он должен подставить к указанным словам местоимения (он, она, оно) и объяснить свой выбор. При затруднении показывается карточка со слогами, составляется слово, которое затем соотносится с местоимением.</p> <p>3). Развитие умения понимать грамматические значения уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением увеличения. Материал – картинки с изображением стола и столика, мяча и мячика, платка и платочка, дома и домища, глаза и глазища, носа и носища. Ученика просят назвать изображенные предметы, сказать, чем они отличаются друг от друга, определить общую часть и выделить части, различающие слова.</p> <p>4) Развитие умения понимать грамматическое значение существительных со значением лица при помощи суффиксов -чик- -щик-. Речевой материал – слова: резать – резчик, лакировать – лакировщик, газ – газовщик, обувь – обувщик, сваривать – сварщик. Учащемуся предлагается прочитать пары слов и объяснить их значения, указать в чем различие и сходство словоформ.</p> <p>5) Развитие умения понимать грамматическое значение существительных со значением предмета (с суффиксами -илк-, -ник-). Материал – карточки со словами: копить – копилка, копить – копитилка, ночь – ночник, цветы – цветник. Процедура и инструкция – те же.</p> <p>б) Развитие умения понимать грамматическое значение существительных с различными суффиксами. Речевой материал – стихотворение:</p> <p style="padding-left: 40px;">Под ногами листопад, Листья желтые лежат, Листья желтые лежат, А под листьями шуршат Шурш, Шуршиха и Шуршонок... (В. Толяховский).</p> <p>Логопед читает стихотворение и просит сказать, кто такие Шурш, Шуршиха и Шуршонок.</p> <p>Развитие морфемного и морфологического анализа</p>

	<p>1). Определение «лишнего» слова. Речевой материал — слова: стол, столы, стон, столовая; барс, барский, барство, барствовать; запирать, забор, запор, запертый; коза, козел, по-козлиному, стрекоза. Ученик слушает серии слов и называет «лишние».</p> <p>2). Отбор из группы слов родственных. Речевой материал – слова: дом, домовая, домашний, дым; осина, подосиновик, оса, осинник. Учащийся слушает слова и называет родственные.</p> <p>3). Подбор родственных слов с опорой на грамматические вопросы.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">Что?</td> <td style="width: 33%;">Что делает?</td> <td style="width: 33%;">Какой?</td> </tr> <tr> <td>боль</td> <td>болит</td> <td>больной</td> </tr> </table> <p>Ученику предлагается прочитать напечатанные на карточке слова и подобрать к ним по образцу родственные.</p> <p>4). Подбор родственных слов. Речевой материал – карточки со словами: рисовал, рис; лепка, липкий; лизать, лезть. Ученику предлагается к указанным словам подобрать родственные.</p> <p>5). Нахождение в словах общего корня. Материал – слова: винт, винтовой, завинтить, вывинтить, винтик; стол, столик, столяр, столовая, настольная; снег, снеговик, Снегурочка – и картинки с изображением винта, стола, снега. Обучающегося просят прослушать слова и определить в них общую часть. Если ответ правильный, показывается картинка.</p> <p>6). Нахождение в словах общей приставки. Речевой материал – слова: влез – вбежал, подкрался – подполз, изъездил – изрезал, смазал – смастерил. Процедура и инструкция – те же.</p> <p>7). Нахождение в словах общего суффикса. Речевой материал — слова: бантик – фантик, боец – певец, высотник – заступник, буфетчица – кладовщица, водичка – сестричка, тихонько – легонько, жарница – лапища. Процедура и инструкция – те же.</p> <p>8). Нахождение в словах общего окончания. Речевой материал – слова: чижики – кошки, листы – кроты, белки – мальки. Процедура и инструкция – те же.</p> <p>9). Морфологический разбор слов. Материал – слова: ночь, приехал, красная, под (второй класс); карта, обходчик, темный, холодно, над, и (третий класс). Предлагаются памятки для морфологического разбора слов. Логопед дает задание разобрать слова как части речи с использованием памятки.</p> <p>10). Выделить морфемы в близких по составу словах (подосиновик, подорожник, подоконник, подруга, подсказка, подумать, подсолнечник, подставка).</p> <p>11). Придумать к данной схеме слова.</p> <p>12). Найти среди слов нужное слово к заданному корню. Работа с карточками и фишками.</p>	Что?	Что делает?	Какой?	боль	болит	больной
Что?	Что делает?	Какой?					
боль	болит	больной					

Основной этап

Формирование орфографических знаний, умений и навыков

Направления работы	Примеры заданий и упражнений
--------------------	------------------------------

<p>Формирование навыка правописания парной согласной в корне слова</p>	<p>Упражнение 1. Прочитать слова и словосочетания. Правильно произнести слова с оглушёнными согласными в середине слова и в конце слова. Устно подобрать проверочные слова так, чтобы после проверяемого согласного стоял гласный звук. Народ ,клуб, гриб, улыбка, город, сад, обед, загадка, вперед, лодка, мороз, сказка, нож, рожь, кружка, подружка, друг, снег, лев, рукав, травка ,берег. Сток воды, стог сена; плод апельсина, на реке плот; зеленый лук, цветочный луг; средний род, красивый рот, хороший улов.</p> <p>Упражнение 2. Прочитать слова и словосочетания. Установить разницу в произношении и написании. Объяснить орфограммы, подобрать проверочные слова. Морковь, год, завод, колхоз, медведь, обед, огород, тетрадь, четверг, сапог, рассказ. Красив, хорош, пригож, вежлив, здоров, остров, залив. Рыбка, лапка, ложка, блузка, грядка, походка, лошадка, крошка, ножка, повязка, указка, загадка, палатка, лепешка, стружка. Жидкая кашка, резкий ветер, редкий лес, сладкий пирог, гладкая дорожка, мягкий хлеб. Скользкий лёд, узкий пояс, легкие сапожки, робкие ребяташки, близкий друг, низкая коляска, крепкие орешки.</p> <p>Упражнение 3. Поднять сигнальные карточки с нужным парным согласным. Вставить пропущенные буквы. Объяснить выбор. Ено. - красавиц смотрит вни., Там потянулась сла.ко ры .ь, Плывёт могучий бегемо., Медве.ь над нерпою ревет, И белый голу. ь там летает, Всех отдохнуть нас приглашает.</p> <p>Упражнение 4. Спиши, вставляя пропущенные буквы. Ловок — ло . кий. Скользок - сколь . кий. Гибок - ги . кий. Резок - ре . кий. Гладок - гла, кий. Робок - ро . кий. Сладок - сла . кий. Лёгок - ле . кий. Близок - бли . кий. Крепок - кре . кий.</p> <p>Упражнение 5. Списать, вставить пропущенные буквы. В скобках написать проверочные слова. Получить бага . , выйти на бере ., найти кла ., отправиться в похо ., букет ро ., ветки бере ., автор кни ., запах тра ., проливной дож . ь, вкусный обе ., красивый полуостро ., наш сосе..</p> <p>Упражнение 6. Списать, вставить пропущенные буквы. Обозначить орфограммы на месте пропусков. Зага. ка. Вот иголки и була . ки</p>
--	--

Выползают из-под ла . ки.

На меня они гл . дят,

Молока они х . тят.

Упражнение 7.

Выборочное списывание. Прочитать. Какие буквы ты напишешь на месте пропусков? Выписать слова с парными согласными в корне слова.

Наш . порося . ки

Выросли на гря . ке,

К солнышку боч ? ком,

Хвостики крюч ? ком.

Эти порося . ки

Играют с нами в пря . ки. (Г.Сапгир)

Упражнение 8.

Прочитать цепочки слов. В каждой найти лишнее. Ответ обосновать. Вставить пропущенные буквы:

ло . ка, игру. ка, к . ту . ка, клю . ка;

д . ро . ка, кры . ка, варе ка, но . ка;

л . ша . ка, лю . ской, л , па .ка, зага , ка;

мину . ка, моне . ка, гря . ка конфе . ка;

оши . ка, ру , ка, тру . ка, ла .ка.

Какое слово является лишним во всём упражнении?

Упражнение 9.

Написать слова в следующей последовательности: проверяемое, проверяемое, проверочное. Вставить пропущенные буквы. Подчеркнуть орфограммы.

Образец: дуб, дубки - дубок.

ду . ок, ду . ки, ду .;

зу . ки, зу ., зу . ок;

коло ., коло . ки, коло . ок.;

голу . ь, голубо ., голу . ка.

Упражнение 10.

Прочитать однокоренные слова.

Груз, грузило, погрузка, грузить.

Ловить, улов, ловушка, лов.

Садовник, сад, садовый.

Сенокос, косилка, косить, косьба.

Обиход, ходьба, поход, ходок.

Сторож, сторожить, сторожка, сторожевой

Выписать сначала те однокоренные слова, которые являются проверочными, а затем те, в которых надо проверить букву согласного в корне.

Упражнение 11.

Прочитать.

Возле грядки - две лопатки,

Возле кадки - два ведра.

После утренней зарядки

Мы работаем на грядке-

	<p>И посадки все в порядке, Их теперь полить пора. Выписать слова с парными звонкими и глухими согласными в середине слова, подобрать к ним проверочные.</p> <p>Упражнение 12. Прочитать слова. Списывать только те слова, в которых согласную надо проверять. Островки, островок, островком. Пирожки, пирожок, пирожком. Дружки, дружок, дружком. Холодок, холодком, в холодке, Медок, медком. Покрышка, покрышкой, покрышек.</p> <p>Упражнение 13. Прочитать. Буквы — значки, как бойцы на парад, В стройном порядке построены в ряд. Каждый в условленном месте стоит, И называется все - алфавит. (С.Маршак). Выписать только то предложение, в котором парный по глухости-звонкости согласный стоит в середине слова. В каких еще словах этого предложения надо проверить букву согласного?</p> <p>Упражнение 14. Списать, заменяя слова, которые обозначают действие предмета однокоренными. Образец: Прокладывать пути — прокладка путей. Плавить металл -... Посадить лес -... Заготовить сено -... Рубить дрова -... Смазать колеса -... Какое из однокоренных слов является проверочным?</p> <p>Упражнение 15. Выписать слова, в которых есть орфограммы-согласные буквы. Шли вперед – пришли назад: Значит, круглый этот сад. А затем наоборот: Шли назад – пришли вперед.</p> <p>Иллюстрированные задания и загадки (Трубник Т.З., Вересова С.В., Скоробогатова Е.Е.) представлены в приложении 2.</p>
--	---

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа над дизорфографией должна быть направлена на формирование гностико-практических функций, совершенствование фонетико-фонематической стороны речи, обогащение и развитие лексики, коррекцию нарушений грамматического строя речи,

формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

Выводы по 2 главе

Проведя констатирующий эксперимент, мы выявили, что у младших школьников с ОНР отмечается дизорфография. Из 10 обследуемых учеников, 1 имеет тяжелую степень дизорфографии, 3 ученика- среднюю степень и 6 учеников- легкую степень. У учащихся имеются проблемы в овладении навыком правописания парной согласной в корне слова. Состояние данного навыка находится на низком уровне.

На основании эксперимента мы предложили содержание коррекционно-педагогической работы для детей с ОНР по формированию навыка написания парной согласной в корне слова, в которую вошло 2 этапа: подготовительный и основной этапы. Каждый этап имеет ряд упражнений, направленных на коррекцию данной проблемы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема дизорфографии у младших школьников с ОНР растёт с огромной скоростью. Она требует поиска различных методов и приемов, которые могли бы помочь учащимся устранить данное нарушение в письменной речи. Необходимо создать такую систему работы, которая бы максимально эффективно помогала учащимся в овладении орфографией.

Многие исследователи (Р.И. Лалаева; Р.Е. Левина; И.В. Прищепова; Л.Ф. Спинова, Р.И. Шуйфер; А.В. Ястребова и др.) отмечают, что у младших школьников с общим недоразвитием речи не сформированы различные речевые и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания или первоначальное звено ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка.

Исследование показало, что дизорфография у учеников 2 классов общеобразовательной школы проявляется в структуре общего недоразвития речи. Также при поведении исследования мы выяснили, что самое большое количество ошибок испытуемые с ОНР допустили при написании правил, относящихся к морфологическому принципу написания. Основные трудности у детей с дизорфографией проявлялись: при подборе проверочных слов; при овладении морфемным анализом слов; при дифференциации приставок и предлогов; при выделении и дифференциации по значению словообразующих и формообразующих морфем.

У детей с ОНР выявлены трудности поиска орфограммы по всем трем опознавательным признакам: неумение соотносить написание и произношение слов; затруднения в нахождении определенных букв и сочетаний букв, необходимых для проверки орфограммы; неумение правильно анализировать морфемную структуру слова.

Неумение найти морфему в словах приводит к невозможности целенаправленно искать орфограмму, так как школьник не знает, в какой части слова ее искать. В связи с этим учащийся затрудняется в решении

грамматико-орфографических задач.

Орфографические ошибки у детей с речевыми нарушениями характеризуются многообразием и стойкостью. Отсутствие специально организованной коррекционной работы вызывает стойкие нарушения письменной речи, проявляющиеся в трудностях овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками. Вместе с тем школьная неуспеваемость отрицательно влияет на формирование личности ребенка, вызывая нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллектуального развития.

Важнейшими предпосылками усвоения правописания являются: готовность устного речевого развития ребенка и развитие познавательной деятельности детей.

Процесс овладения орфографией является сложным навыком. В качестве предпосылок успешного усвоения орфограмм детьми рассматриваются различные лингвистические, психологические и речевые факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза, слов, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматического строя (сформированность синтаксического строя речи, формообразующих и словообразующих процессов), достаточная сформированность мотивации, сохранность процессов памяти, мышления, внимания и т. д.

Овладение навыком орфографически правильного письма формируется на основе достаточно высокого уровня психического развития и речевой готовности школьников. Данный процесс требует сформированности фонетических, фонематических, лексических обобщений, осознанного умения анализировать и синтезировать языковые единицы с точки зрения семантики, языкового оформления и умения соотносить их с графическим образцом.

Мы провели исследование по изучению состояния навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи. Нами было выявлено, что у всех детей в той или иной степени есть

дизорфография, но преобладала легкая степень выраженности дизорфографии. Так, 60% учащихся имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 30% учащихся имеют среднюю степень выраженности дизорфографии и 10% учащихся с тяжелой степенью выраженности дизорфографии.

Изучив состояние письменной речи младших школьников, мы предложили содержание коррекционно-педагогической работы для детей с ОНР по формированию навыка написания парной согласной в корне слова. Нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыка правописания парной согласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Содержание работы включает в себя несколько направлений.

Подготовительный этап включает: формирование гностико-практических функций, совершенствование фонетико-фонематической стороны речи, обогащение и развитие лексики, коррекцию нарушений грамматического строя речи.

Основной этап направлен на формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников (Текст): / О.И. Азова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Андреева, С.Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дисорфографиками (Текст): // Учитель-ученик: проблемы, поиски, находки. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. – М., 2003. – С. 76-84
3. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков учащихся (Текст): пособие для учителя / Н.Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
4. Богородицкий, В.А. О русском правописании (Текст) / В.А. Богородицкий // Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учеб. заведениях: пособие для учителя / авт.-сост. В.Ф. Иванова, Б.И. Осипов. – М.: Просвещение, 1995. – С. 99-100.
5. Богоявленский, Д.Н. Психология обучения орфографии (Текст) / Д.Н. Богоявленский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2016. – 307 с.
6. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию (Текст) / И.А. Бодуэн де Куртене. – Изд-во акад. Наук СССР, 1963. – 391 с.
7. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников (Текст). – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи (Текст): учеб. пособие / В.К. Воробьева — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
9. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию (Текст) / В.П. Глухов // Дефектология. – 1994. -№ 2. С. 56 – 73.
10. Грибова, О.Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения (Текст) / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2013. -№ 3. С. 3 – 11.

11. Елецкая, О.В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов. Методические рекомендации и упражнения (Текст): / О.В.Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. – М.: Изд-во Школьная Пресса, 2013. – 64 с.
12. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников (Текст) / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
13. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии (Текст): пособие для учителей / В.Ф. Иванова. – 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2012. – 175с.
14. Ивановская, О.Г. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки (Текст): методическое пособие / О.Г.Ивановская, Л.Я. Гадасина, С.Ф. Николаева. – Спб.: Изд-во КАРО, 2008. – 544 с.
15. Корнев, А.Н. Состояние сукцессивных функций у детей с нарушениями чтения и письма (Текст) / А.Н. Корнев // Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2011. - С. 376-377.
16. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников (Текст): Учебное пособие / Р.И.Лалаева, И.В. Прищепова. – Спб.: СПбГУПМ , 1999. – 36 с.
17. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей (Текст): / Р.И. Лалаева. – М.: Изд-во Просвещение, 2004. – 296 с.
18. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи (Текст): / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова - Спб.: СПбГУПМ , 2014.
19. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей (Текст): / Р.Е.Левина. – М.: Изд-во Просвещение, 2000. – 224 с.
20. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей (Текст) / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968, С. 67-166.

21. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. О.И. Азова (Текст) / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2010. – 200 с.
22. Логопедия (Текст): Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С.Волковой. – В 2-х книгах. Книга 1-М.: Просвещение: Владос, 1995.-384с.
23. Львов, М.Р. Обучение орфографии в начальных классах (Текст): / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2002. – №12. – С. 38-40.
24. Мисаренко, Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями (Текст): учебное пособие / Г.Г. Мисаренко. – М: Изд-во Академия, 2004. – 336 с.
25. Моисеев, А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография (Текст): пособие для учителей / А.И. Моисеев; М-во просвещения РСФСР. - 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.
26. Парамонова, Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии (Текст): / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 224 с.
27. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие (Текст)/ И.В. Прищепова. – СПб.: КАРО, 2006.
28. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Диагностика, профилактика и коррекция нарушений развития детей с ограниченными возможностями здоровья (Текст): / И.В. Прищепова. – СПб.: Изд-во Просвещение, 1999. – 286 с.
29. Разумовская, М.М. Методика обучения орфографии в школе (Текст): / М.М. Разумовская //.- М.: Просвещение, 2012 г.-192 с.
30. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в начальной школе (Текст): пособие для учителей / Н.С. Рождественский. – 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1960. – 295с.

31. Соловейчик, М.С. и др. Русский язык в начальных классах (Текст): Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик //.– М.: Просвещение, 2003.-132с.
32. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией (Текст): учебное пособие / Е.Ф. Соботович. – М.: Изд-во КГПИ, 2013. – 150 с.
33. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV). (Текст): / Л.Ф. Спирина // . - М.: Просвещение, 1980 г. - 192 с.
34. Филичева, Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи (Текст) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед.ин-тов по спец. «Дефектология» / под ред. Л.С. Волковой. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 614-647.
35. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста (Текст): практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: Изд-во Айрис-пресс, 2004. – 244 с.
36. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии (Текст): Учебное пособие / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: Изд-во Академия, 2002. – 223 с.
37. Хомякова, С. Е. Коррекция дизорфографии на школьном логопункте (Текст): Школьная педагогика./ С.Е. Хомякова. — М.: Просвещение, 2016. — №4. — С. 36-38.
38. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи (Текст): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ С.Е. Хомякова — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
39. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми (Текст): учебное пособие / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
40. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи (Текст) / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

41. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы (Текст) / А.В. Ястребова - М.: Просвещение, 1984.- 212с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты обследования

Мая 3.

I Дектант
 II Земля в лесу
 III Мостовая земля. Пушистые сне-
 II женки легко кружатся в воздухе.
 II Снег укрыл пни и кусты. Листья
 II нег скавал прутья. Снежные шубки
 III надели. Пушистые шары на
 II ветках березки. Вот сурок.
 II Там спит медведь.

Леша А.

II Дектант
 I Земля в лесу
 III Мостовая земля. Пушистые
 III снежки. Легко кружатся в воздухе.
 III Снег укрыл пни и кусты.
 III Листья нег скавал прутья. Снежные шубки
 III надели. Пушистые шары на
 III ветках березки. Вот сурок. Там спит
 III медведь.

Ура Ж.

Диктант
 Зима в лесу
 Наступила зима. Пушистые снежки
 легко кружатся в воздухе. Снег
 укрыл при и кусты. Полетели
 сосны. Снежные шурки надели
 сосны. Пушистый шарф на ветках
 деревьев. Вот сурок. Там спит мед-
 вей.

Вика Б.

Диктант
 "Зима в лесу"
 Наступила зима. Пушистые снежки
 легко кружатся в воздухе. Снег укрыл
 при и кусты. Полетели сосны. Снежные
 шурки надели сосны. Пушистый
 шарф на ветках. Вот сурок.
 Там спит медвежонок

Алиса Г.

Диктант

Зима в лесу

Наступила зима. Пыльное снежинки
 легко кружатся в воздухе. Снег укрывает
 кусты. Под толстым слоем снега пролегли
 шишки под соснами. Пухляк шаркает на ветках
 хворостом. Вот сугроб. Там спит медведь.

Ульяна В.

Диктант

Зима в лесу

Наступила зима. Пыльные снежинки
 легко кружатся в воздухе. Снег
 укрывает кусты. Под толстым слоем
 снега пролегли шишки
 на ветках сосны. Пухляк шаркает
 на ветках хворостом. Там
 спит медведь.

Самослав (W)

~~Д~~акмант

Зима в лесу

Поступила зима. Пухляк в воздухе
 кружится в воздухе. Снег укрывает
 пни и кусты. Снежный лён
 сковал прутья. Снежные шурки на
 глазах. Пухляк на ветках
 берёз. Вот сугроб. Там спит
 медведь.

Машин П?

~~Д~~акмант

Зима в лесу

Поступила зима. Пухляк в воздухе
 кружится в воздухе. Снег укрывает
 пни и кусты. Снежный лён
 сковал прутья. Снежные шурки на
 глазах. Пухляк на ветках
 берёз. Вот сугроб. Там спит
 медведь.

Марина В.

1 Дятловы
 Зима в лесу
 Наступила зима. Пухлястые снежинки
 легко кружатся в воздухе. Снег укрывает
 кусты и деревья. Толстый лёд скрывает
 стволы ели и сосны. Пухлястый
 марш на ветках берёзы. Вет сурок. Там
 спит медведь.

|
|

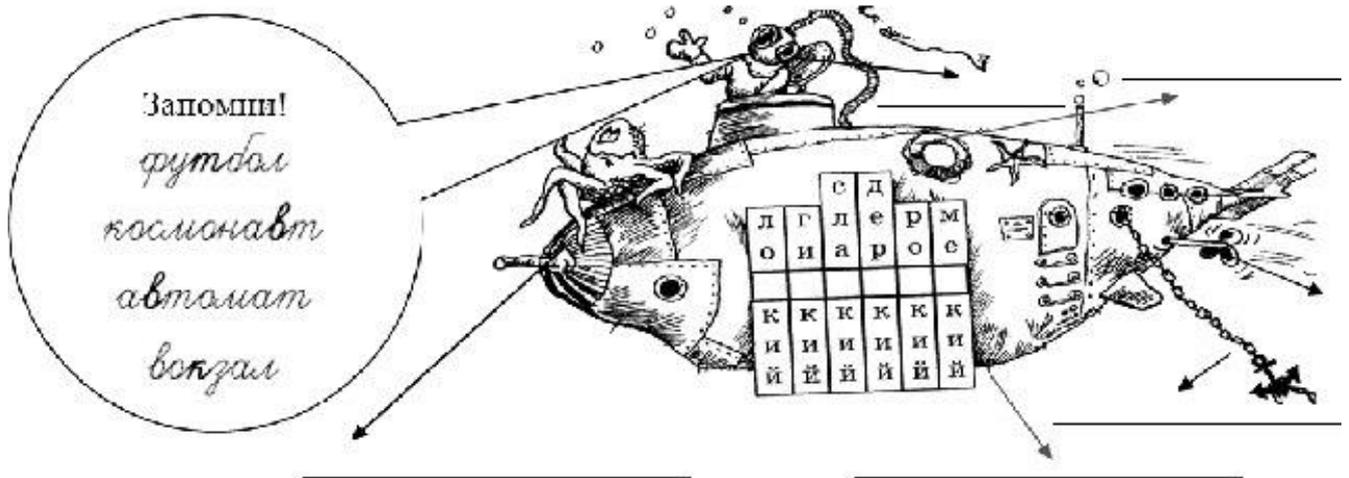
Жирини М.

Зима в лесу
 Наступила зима. Пухлястые снежинки легко
 кружатся в воздухе. Снег укрывает кусты
 и деревья. Толстый лёд скрывает стволы
 ели и сосны. Пухлястый марш на
 ветках берёзы. Вет сурок. Там спит медведь.

|||
||
|||||
||

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Иллюстрированные задания и загадки (Трубник Т.З., Вересова С.В., Скоробогатова Е.Е.)



Задание № 1

Для того чтобы прокатиться с Буквозавром, отгадайте загадки.

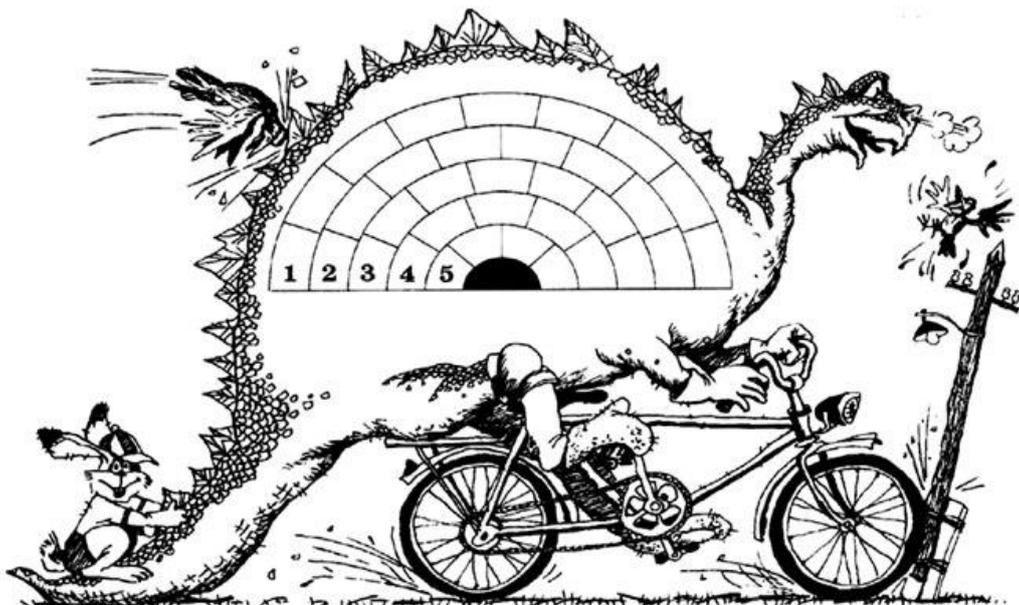
1. Бегу при помощи двух ног,
Пока сидит на мне ездок.
Мои рога в его руках,
А быстрота в его ногах.
Устойчив я лишь на бегу,
Стоять секунды не могу.

2. Пять мешочков шерстяных
Греются братишки в них.

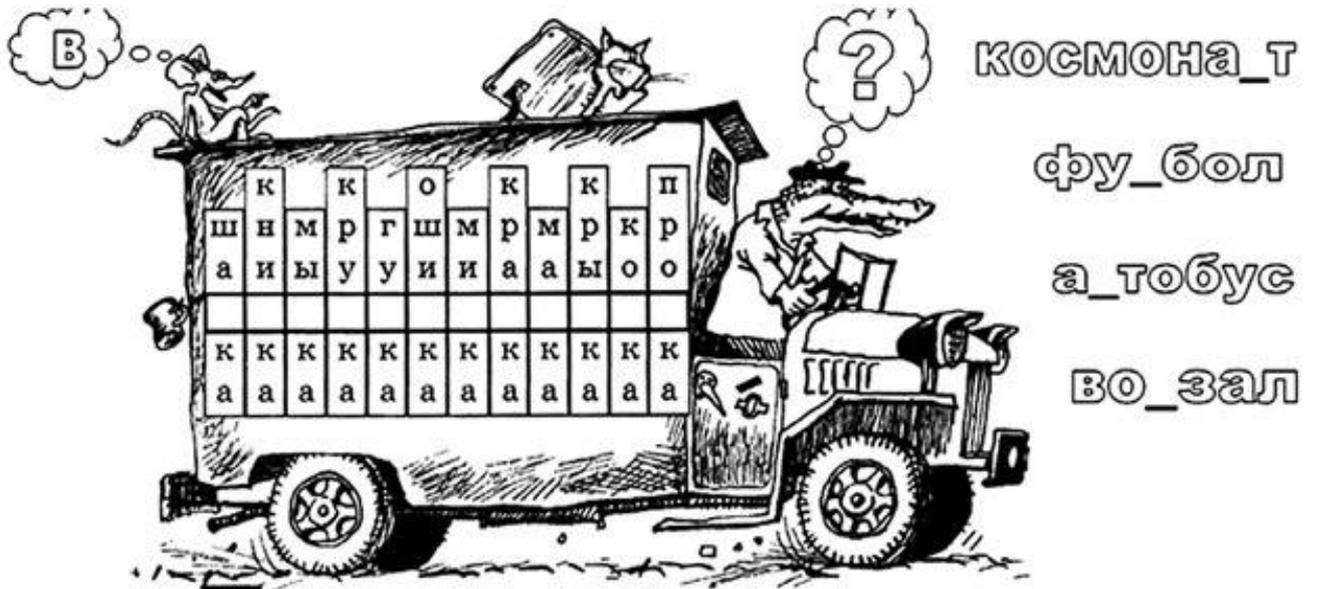
3. Две плет,нки, две сестр,нки
Из овечьей пряжи тонкой.
Как гулять – так надевать,
чтоб не м,рзли пять да пять.

4. Ш,л долговяз, в землю увяз.

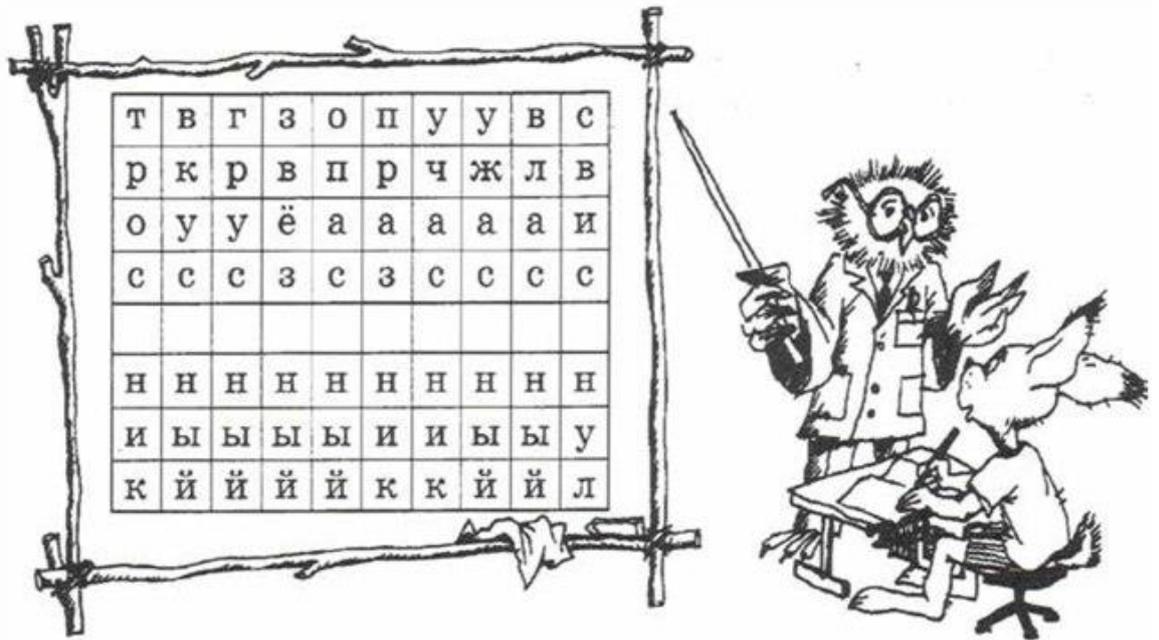
5. Рассыпался горох
На семьдесят семь дорог,
Никто его не подбер,т.



Вставь в слова пропущенные парные согласные.
Последняя буква в слове является началом
следующего слова. Запиши слова.



Устно подбери проверочное слово и вставь, где это необходимо, произносимый согласный.



Помоги собрать чемоданы. Вставь согласные и соедини картинки стрелочкой с нужным чемоданом.



ЗАГАДКИ

Б

Как гимн державы или флаг,
Он – государства символ, знак. (*Герб.*)

На шпагате растянулся,
У ребят – улыбки.
В «мостике» гимнаст прогнулся,
Вот какой он... (*гибкий*).

Как называется блюдо, забыл.
Может быть, помнишь ты:
Рис вместе с мясом завернуты
В капустные листы? (*Голубцы.*)

Он на крышах, на балконах
Вальс танцует, да с поклоном.
Всё воркует-говорит.
Шейка радугой горит. (*Голубь.*)

Что за диво? Что за чудо?
Холмик на спине верблюда. (*Горб.*)

Я под шапкою цветной
На ноге стою одной.
У меня свои повадки,
Средь травы играю в прятки. (*Гриб.*)

Этой яркою резинкой
В ванной тру себе я спинку. (*Губка.*)

Символ стойкости и силы,
Его плоды бельчонку милы.
В лесу его нам покажи
И, как зовётся, подскажи. (*Дуб.*)

Дважды невод дед бросал,
В третий раз её поймал.
Чешуёй так и сверкает!
Отгадайте, кто такая? (*Золотая рыбка.*)