



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция дизорфографии у детей младшего школьного возраста на
логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03, специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) программы бакалавриата
«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

59 % авторского текста

Работа реценсирована к защите

«5» 03 2025 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 521-101-5-1

Кузнецова София Рамилевна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск
2025 год

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 2 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ | 6 |
| 1.1. Формирование орфографических умений и навыков в начальной школе | 6 |
| 1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизорфографией | 20 |
| 1.3. Дидактические упражнения по формированию орфографических умений и навыков..... | 25 |
| Выводы по главе 1..... | 30 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 32 |
| 2.1. Методы и приемы изучения орфографических умений и навыков у младших школьников с дизорфографией | 32 |
| 2.2. Особенности дизорфографических ошибок у младших школьников .. | 33 |
| 2.3. Коррекционная работа по коррекции дизорфографии у младших школьников..... | 39 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 47 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 50 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 54 |

ВВЕДЕНИЕ

Успешное освоение орфографии напрямую влияет на качество усвоения школьных дисциплин, особенно гуманитарного направления. Способность писать грамотно становится не только показателем готовности к обучению, но и важным звеном в формировании языковой компетенции. Развитие орфографических навыков происходит при наличии базовых когнитивных условий — таких как умения анализировать, выделять главное, обобщать информацию. Эти положения подтверждаются в исследованиях отечественных учёных, в том числе Б.Г. Ананьева, Д.Н. Богоявленского, А.Н. Гвоздева, С.В. Жуйкова, М.С. Рождественского и других [3, 4, 11, 25].

Кроме того, одной из ключевых основ грамотности выступает морфологический подход, который предполагает, что у ребёнка должен быть сформирован словарный запас и понимание значений слов. Исследователи, Л.В. Занков, С.Ф. Иваненко, Г.В. Чиркина и др., подчёркивают: трудности в обучении русскому языку часто связаны с нарушениями речевого развития. По данным современных наблюдений (О.И. Азова, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова, Г.М. Сумченко и др.), значительный процент детей, испытывающих проблемы с усвоением орфографических правил русского языка, имеют дизорфографию. Это касается как обычных школьников, так и учащихся с особыми образовательными потребностями [1, 21, 22, 30].

Согласно современным логопедическим исследованиям, дизорфография рассматривается как устойчивое и специфическое затруднение, возникающее в процессе формирования орфографических знаний и навыков (Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова и др.). Ряд авторов подчёркивает наличие тесной связи между орфографическими ошибками и нарушениями письма, обусловленными дисграфией, что

свидетельствует о взаимозависимости данных проявлений с уровнем развития языковых и познавательных функций у ребёнка [14, 24].

Подобные трудности становятся всё более распространёнными в условиях роста числа младших школьников с выраженными речевыми отклонениями. Отмечается увеличение сложности речевых нарушений, их более яркая выраженность, а также частые случаи позднего обращения родителей к специалистам. Всё это осложняет своевременное логопедическое воздействие как на речь, так и на связанные с ней психические функции. Коррекционная работа требует точной диагностики нарушений, прежде всего — фонематического восприятия и компонентов лексико-грамматического строя.

Несмотря на наличие ряда исследований, механизмы дизорфографии, а также особенности речевых и неречевых проявлений этого нарушения до сих пор остаются недостаточно изученными. Анализ особенностей начального этапа овладения орфографией при дизорфографии представлен в работах И.В. Прищеповой [24]. Именно среди учеников третьих и четвёртых классов наиболее часто выявляются выраженные трудности, связанные с формированием орфографических навыков, по сравнению с детьми, обучающимися во втором классе.

В современной логопедии всё большее распространение получает интегративный подход, предполагающий комплексное использование знаний из смежных дисциплин — психолингвистики, нейропсихологии и логопедии [29]. Несмотря на высокую теоретическую значимость данного подхода, его применение в практике изучения дизорфографии пока остаётся ограниченным.

Анализ научной литературы и практический опыт работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в овладении орфографией, указывают на необходимость углублённого изучения причин и механизмов данного нарушения. Это касается как механизмов и структуры речевых

отклонений, так и состояния когнитивных и речевых предпосылок. Также важным направлением остаётся изучение психологических характеристик таких детей и улучшение существующих методик диагностики и коррекционной работы.

Нарушения письма, обусловленные дизорфографией, нередко препятствуют успешной адаптации ребёнка к школьной среде. Учитывая это, также ограниченную проработанность темы в научной и практической литературе, можно говорить о высокой степени актуальности рассматриваемого вопроса.

Объект исследования – процесс становления орфографических умений и навыков.

Предмет исследования – методы и приемы коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: теоретически изучить и эмпирически определить необходимость использования дидактических упражнений по коррекции дизорфографии на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности орфографических умений и навыков младших школьников.
3. Систематизировать дидактические упражнения по коррекции дизорфографии у младших школьников.

Методы исследования: анализ, сравнение, наблюдение, методы изучения теоретических источников, педагогический эксперимент, обработка данных эксперимента, методы качественного анализа и методы количественной обработки результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МАОУ «ОЦ №7 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

1.1. Формирование орфографических умений и навыков в начальной школе

Поскольку логопедические нарушения чаще всего связаны с недостатками в развитии речи и мышления, на начальном этапе работы важно рассмотреть, как у детей формируются орфографические знания, умения и навыки. Это поможет лучше понять, почему возникают трудности при письме и как можно выстроить эффективную коррекционную помощь.

Формирование орфографических навыков подчиняется основным закономерностям автоматизации любого навыка. Навыки — это автоматизированные компоненты сознательной деятельности человека, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности (С.Л. Рубинштейн) [26].

Согласно наиболее распространённому мнению, навык формируется на основе умения, то есть в процессе многократного повторения и автоматизации действий. Орфографический навык можно определить как автоматизированное действие, основанное на понимании и применении орфографических правил на письме (Н.С. Рождественский) [25]

Сначала ребёнок осваивает отдельные действия, а затем, по мере их повторения и закрепления, они становятся единым автоматизированным процессом.

Формирование орфографических навыков невозможно без достаточного уровня языкового развития, включающего умение грамотно подбирать слова, строить словосочетания и предложения, а также осознавать значение и форму грамматических конструкций. Успешное овладение орфографией предполагает наличие развитого языкового мышления и сформированной речевой компетенции, которая служит

основой для понимания правил правописания и их осознанного применения [4, 29].

Грамматические нормы усваиваются ребёнком ещё в дошкольном возрасте, и этот процесс обычно протекает спонтанно, в ходе овладения устной речью. При нарушении этого процесса могут возникать аграмматизмы, которые затем проявляются и на письме. В норме к четырём годам такие ошибки постепенно исчезают, а к 7–8 годам дети уже овладевают основами грамматического строя речи. Как писал Л.С. Выготский, «задолго до школы ребенок практически владеет всей грамматикой родного языка, но он не знает, что ... владеет. Эти операции неосознанные» [20, 8].

Эффективное усвоение орфографии напрямую зависит от уровня сформированности устной речи ребёнка. В частности, важную роль играют правильное звукопроизношение, способность различать и воспроизводить фонемы, развитое фонематическое восприятие, умение проводить фонематический анализ как мыслительную операцию, а также достаточный объем словарного запаса и сформированная структура синтаксических конструкций. Существенное значение имеют и такие процессы, как формообразование, словообразование, а также зрелость зрительно-пространственных функций. По мнению Н.С. Рождественского, между развитием речи и грамотностью существует прямая зависимость: «Чем выше уровень речевого развития, тем богаче словарный запас, сложнее синтаксис, тем точнее произношение, и, следовательно, тем легче ребёнку даётся правописание» [25]. Таким образом, для успешного овладения орфографическими навыками необходимо наличие сформированных языковых обобщений — фонетических, фонематических и лексических, а также способности к анализу и синтезу языковых единиц как с точки зрения значения, так и по форме, и соотнесения их с графическим изображением.

На начальном этапе изучения грамматических основ языка у младших

школьников можно выделить две характерные тенденции, на которые обращает внимание Е.Д. Бойко. Во-первых, учащиеся зачастую фокусируются на предметном, лексическом значении слова, в то время как необходимо абстрагироваться от смысла и выделить грамматические формы. Во-вторых, дети способны интуитивно замечать грамматические особенности слов, даже если они еще не приступили к систематическому изучению грамматики. Эти два процесса — опора на смысл и интуитивное восприятие формы — требуют анализа на различных этапах обучения, так как именно на их основе формируется так называемое грамматическое мышление, тесно связанное с развитием способности к абстрагированию.

Орфографический навык, являясь одним из компонентов письменной речи, относится к числу сложных речевых умений. Поэтому его формирование напрямую связано с общим развитием речи ребёнка, как устной, так и письменной. Это подчёркивают такие исследователи, как Н.Н. Алгазина, Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, С.Ф. Жуйков, Т.Г. Ладыженская, Н.С. Рождественский, Т.П. Сальникова и др. [2, 9, 25].

Учащиеся должны постепенно научиться решать одновременно две задачи: формулировать и излагать собственные мысли в письменной форме и, при этом, соблюдать правила орфографии. Как отмечал Д.Н. Богоявленский, прохождение через этап совмещения этих задач является важнейшей ступенью в овладении орфографически грамотной письменной речью [4].

Таким образом, при условии речевого развития, соответствующего возрастным нормам, ребёнок способен успешно овладеть орфографическими правилами, а также сформировать устойчивые умения и навыки письма. В случае недостаточности речевого развития, особенно при выраженных лингвистических трудностях, формирование орфографических навыков существенно затрудняется, что в ряде случаев приводит к появлению дизорфографии.

С учётом этого особую значимость приобретает развитие у детей орфографической зоркости и навыков самоконтроля. Специалисты отмечают, что причины задержки формирования языковой компетенции могут быть связаны не только с органическими нарушениями, но и с влиянием социальных факторов. К ним относят искажённую речь окружающих, ситуацию двуязычия в семье, недостаточную речевую активность в быту, а также отсутствие условий для развития полноценного речевого взаимодействия. Всё это может негативно сказаться на овладении письменной речью.

На основании изучения психолого-педагогической литературы, посвящённой вопросам формирования орфографических умений у младших школьников, можно выделить ряд факторов, определяющих успешность овладения навыками правописания. Овладение орфографией возможно лишь при наличии у ребёнка определённого уровня речевого и психофизиологического развития, который обеспечивает основу для дальнейшего усвоения письменной речи. Учёные подчеркивают прямую зависимость между степенью сформированности устной речи и уровнем орфографической грамотности, а также общей языковой компетентностью обучающегося.

Формирование орфографических навыков представляет собой сложный и многокомпонентный процесс, который развивается постепенно и требует от ребёнка не только когнитивной активности, но и сформированной способности применять речевые знания на практике. Существенное значение при этом имеют уровень развития мыслительных операций, способность к обобщению и анализу, а также готовность использовать родной язык как инструмент для решения коммуникативных и учебных задач [4].

С точки зрения психологии, формирование орфографических умений представляет собой процесс выработки временных ассоциативных связей в

коре головного мозга, в основе которого лежат такие мыслительные операции, как анализ, обобщение и абстракции. Уровень их развития напрямую зависит от степени сформированности произносительной стороны речи, а также от овладения ребёнком базовыми грамматическими закономерностями и умения применять их в практике письменной речи.

Особое значение в усвоении орфографии приобретают те речевые конструкции, которые ребёнок активно использует в повседневном устном общении, выражая с их помощью свои мысли, желания и отношения. Неотъемлемым условием успешного усвоения правил правописания является развитие словесно-логического мышления. Именно благодаря ему происходит освоение теоретических знаний, таких как орфографические алгоритмы, термины, схемы, а также переход от наглядного восприятия к абстрактному пониманию языковых явлений.

Формирование орфографических навыков строится на усвоении ключевых грамматических понятий: звук, буква, слог, структура слова. На базе этих основ формируется понимание более сложных категорий — рода (мужской, женский, средний), частей речи (существительное, глагол, прилагательное и др.), падежей, склонений, спряжений и других языковых закономерностей. Осмысление и дифференциация этих категорий возможны лишь при наличии у ребёнка развитых мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, классификации и абстракции [9]. Процесс формирования понятий у ребёнка представляет собой постепенное закрепление в сознании определённых смысловых единиц. Образование понятий связано с последовательным выполнением ряда логических операций и установлением связей между ними на основе общих признаков. В младшем школьном возрасте отмечается особенность когнитивного развития, при которой происходит объединение чувственного восприятия слова с его лексическим значением. Это и становится основой формирования первоначальных обобщённых представлений, лежащих в

основе понятийного мышления.

Существенную роль в овладении орфографическими навыками играет умение ребёнка устанавливать взаимосвязь между звуковой формой слова и его графическим образом. На первых этапах обучения процесс освоения орфографии тесно связан с наглядным восприятием. Поэтому для повышения эффективности занятий применяются дидактические материалы, визуальные схемы, таблицы и иллюстрации. С их помощью учащиеся усваивают орфографические правила и закрепляют связь между фонемой и её письменным обозначением.

По мере автоматизации навыка внимание ребёнка всё меньше сосредотачивается на второстепенных элементах. Ведущими становятся те признаки, которые наиболее значимы для правильного написания. На этом этапе навык функционирует практически без осознанного контроля. Например, при написании безударных гласных в корне слова ребёнок уже не задумывается о теоретических понятиях, таких как ударение, тип звука или принадлежность слова к той или иной морфеме. Эти категории переходят в неосознанный уровень, становясь частью сформированного автоматизированного действия.

Потребность в точном воспроизведении правил и закономерностей написании того или иного слова уходит на второй план. Частные действия выполняются в автоматизированном режиме, происходит более быстрый переход от одной операции к другой. Те приемы, которые ранее были для школьника основными в процессе грамотного письма, теперь теряют свою значимость и становятся второстепенными [28].

Процесс автоматизации орфографических навыков тесно связан с развитием базовых представлений о пространственно-временных отношениях, с закреплением понятий о количественных и временных отрезках, а также с умением проводить сравнительный анализ элементов написания. На этом этапе важным становится навык распознавания общих

и отличительных признаков в структуре слов, что особенно актуально при письме окончаний, суффиксов, прилагательных и глаголов [2].

На начальных этапах овладения орфографическими навыками дети, как правило, сопровождают письменную деятельность вслух — они проговаривают каждую букву, анализируют структуру слова и его состав. Если отсутствует возможность произнести слово, это часто приводит к затруднениям при его написании или к возникновению орфографических ошибок. По мере того, как ребёнок закрепляет навык, необходимость в вербализации уменьшается: вслух произносятся только сложные фрагменты, а затем умственные действия переходят во внутреннюю речь. Со временем внешнее проговаривание заменяется внутренними суждениями, а позднее — и полностью автоматизируется, становясь частью невербального мышления.

Одним из важнейших условий успешного усвоения орфографии выступает развитие зрительного восприятия и пространственной ориентировки. Эти способности обеспечивают правильное графическое воспроизведение букв и формируют базу для понимания орфографических схем, правил и структурных моделей. В процессе обучения ребёнок приходит к осознанию, что внешний облик слова на письме становится его устойчивым языковым представлением. В это же время формируется умение точно соотносить звуковой состав с буквенным оформлением, что является основой для выработки прочного орфографического навыка.

На определённом этапе формирования орфографического навыка у ребёнка начинает развиваться представление о так называемой «смене формы» — понятии, впервые введённом Д.Н. Богоявленским [4]. Под этим термином понимается процесс перехода от звуковой формы слова к его буквенно-графическому изображению на письме. У учащегося вырабатывается типовой образец для каждого вида соотношения между звуками и буквами, который закрепляется через практический опыт. Такой

процесс носит эмпирический характер: ребенок накапливает собственные наблюдения и закрепляет их в ходе письменных упражнений.

С течением времени в памяти школьника фиксируются определённые правила написания слов, которые активизируются при повторной встрече с аналогичной орфографической ситуацией. Эти правила становятся ассоциативной подсказкой, вызывающей автоматический отклик в момент письма. Таким образом, у ребёнка формируется устойчивый слухо-артикуляционный образ, связанный с конкретным графическим написанием слова. При этом необходимыми условиями становятся сохранность фонематического слуха и развитая артикуляционная моторика. Дополнительную роль в усвоении орфографического образца играет зрительное восприятие, активизируемое при написании букв или использовании визуальных материалов (таблиц, карточек, схем и т. д.).

Одним из важнейших факторов, обеспечивающих успешное усвоение орфографических навыков, является систематическое выполнение специально организованных упражнений, направленных на закрепление конкретных орфограмм. Регулярная и многократная отработка орфографических элементов способствует формированию устойчивых языковых представлений, необходимых для грамотного письма. Постепенно к сформированным навыкам присоединяется так называемое грамматическое звено — компонент, связанный с распознаванием и использованием грамматических категорий в письменной речи. Это проявляется в способности правильно передавать звуки с учётом морфологических особенностей слов и в умении соотносить языковые значения с их графическим оформлением.

Грамматические категории играют важную роль в письме, поскольку именно они активируют у ребёнка соответствующие орфографические действия. Эти действия опираются не только на слуховое восприятие и артикуляционные механизмы, но и на зрительные образы, возникающие при

чтении и написании слов. Указанные процессы можно рассматривать как «орфографическое звено», формирующееся в ходе усвоения орфограмм, опирающихся на традиционные и морфологические принципы правописания. Существенную роль в этом также играет знание и практическое применение правил графики, что способствует точной фиксации языковых единиц на письме.

Результаты ряда прикладных исследований свидетельствуют о том, что устная и письменная речь ребёнка находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой взаимодополняемые компоненты единой речевой системы. Степень сформированности этих двух форм речи во многом определяет успешность овладения орфографическими навыками. Для полноценного освоения норм правописания важно не только знание языковых единиц, но и понимание их функционального назначения, а также способность оперировать графическими образами слов [4].

Согласно данным исследований, проведённых в области психологии, методики преподавания и дефектологии (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, Н.С. Рождественский и др.), важную роль в процессе формирования орфографической грамотности играет развитие мелкой моторики. От степени сформированности тонких движений рук во многом зависит не только качество орфографических умений, но и уровень овладения каллиграфическим письмом [4, 11, 15, 27].

Формирование орфографического навыка невозможно без развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, а также умения формировать устойчивые представления о языковом материале. Существенное значение при этом приобретает способность ребёнка выполнять звукобуквенный анализ и оперировать базовыми грамматическими категориями. Только при условии освоения лексико-грамматических элементов, а также понимания значений как целого слова,

так и отдельных его морфем, можно говорить о закреплении полноценного орфографического навыка [12].

В младшем школьном возрасте начинает активно формироваться способность к самоконтролю: дети учатся замечать собственные ошибки в письменной речи и корректировать их. В дошкольном этапе ребёнок чаще исправляет слово полностью, не выделяя конкретный ошибочный элемент. Позже развивается навык точечной коррекции, когда ошибка осознаётся в пределах конкретного звука или буквы [25].

Для того чтобы орфографический образ слова формировался полноценно, важно, чтобы у ребёнка одновременно развивались и сенсорные, и интеллектуальные формы анализа. Основное внимание в этом процессе уделяется установлению связей между звуковой формой слова и его лексико-грамматическим значением. При этом немаловажную роль играет функционирование второй сигнальной системы, обеспечивающей переход от внешнего восприятия к внутренней переработке речевой информации.

Определённый интерес в контексте формирования орфографического навыка представляют исследования Д.Н. Богоявленского, в которых выделены ключевые условия, способствующие развитию абстрактного мышления у детей. Одним из таких условий является осознание взаимосвязи между формой языковых единиц и их значением. Кроме того, важное значение приобретает умение ребёнка обозначать в речи грамматические категории, оперировать ими в практической деятельности, а также различать и классифицировать отдельные компоненты речевой структуры. Существенным становится навык выделения звуковых форм из речевого потока и их точная передача на письме при помощи соответствующих графических символов [4].

Развитие мыслительных процессов оказывает прямое влияние на формирование письменной речи и овладение орфографическими

правилами. Уровень восприятия, внимание, способность к анализу и обобщению определяют не только успех в усвоении орфографии, но и общее качество речевого развития. Важно, чтобы ребёнок умел переходить от анализа общего к частному: такие частные действия, в свою очередь, способствуют дальнейшему совершенствованию познавательных процессов. В рамках формирования орфографического навыка особо значимыми являются умения распознавать и выделять закономерности и факты, лежащие в основе языковой структуры.

При изучении психологической и методической литературы прослеживается устойчивая взаимосвязь между различными формами мышления. Комплексное развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления рассматривается как одно из важнейших условий успешного освоения письма и орфографии в младшем школьном возрасте. Именно эти формы являются доминирующими на данном этапе возрастного развития [16].

В формировании орфографического навыка важная роль отводится также симультанному и сукцессивному анализу. Первый предполагает форму одновременного, нерасчлененного анализа. Второй подразумевает последовательный анализ и синтез. При этом в рамках единого мыслительного процесса эти два явления тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Сукцессивные процессы являются основой раннего освоения орфографии. При задействовании этих процессов в сознании ребенка разворачивается ряд действий и промежуточных этапов анализа. По мере того, как навык автоматизируется, наблюдается переход восприятия на симультанный уровень. Этот уровень подразумевает, что процесс восприятия и опознания слова происходит одновременно [13].

Эффективное овладение орфографическим навыком тесно связано с формированием у ребёнка таких логико-понятийных действий, как

систематизация и классификация. Именно через эти операции происходит выделение общего признака среди нескольких словоформ, а также дальнейший анализ структуры слова с его последующим переводом в графическую форму. В то время как систематизация позволяет вычленить характерные особенности, классификация, напротив, обеспечивает объединение языковых единиц в группы на основании общих признаков.

Одним из ключевых условий успешного формирования орфографических умений является развитие способности к интериоризации. Под этим понятием понимается переход внешних орфографических действий во внутренний план — когда ребёнок учится рассуждать, делать выводы и выполнять орфографические операции мысленно, на уровне внутренней речи. Этот процесс является основой для автоматизации навыка, когда правильное написание слов становится устойчивым и не требует постоянного контроля.

Не менее важным фактором является развитие памяти: способности к запоминанию, удержанию и воспроизведению орфографической информации. Эти мнестические процессы напрямую влияют на прочность усвоения правил правописания и возможность их применения в письменной речи.

Особое значение в овладении орфографией придаётся «языковому чутью», о котором писал С.Ф. Жуйков. Под этим термином понимается сформированная система языковых представлений, включающая хорошо развитый фонематический слух. Последний начинает формироваться уже в дошкольном возрасте в процессе активной речевой практики. Его развитие обеспечивается специально подобранными упражнениями и речевыми формами деятельности — аудированием, проговариванием, анализом звучащей речи. Ребёнок, обладающий развитым языковым чутьём, легче осваивает правила словообразования и грамматические конструкции, что существенно облегчает овладение орфографией [11].

В логопедической практике овладение орфографическими навыками рассматривается как сложный процесс, в основе которого лежит несколько базовых принципов. Согласно методической и дефектологической литературе, при обучении детей, в том числе с речевыми нарушениями, выделяют три основных принципа усвоения орфографии: фонематический, морфологический и традиционный. Каждый из них представляет собой определённую стратегию формирования навыков письма: фонематический основан на соотношении звука и буквы, морфологический — на сохранении морфемного состава слова, а традиционный — на устойчивых правилах, не всегда поддающихся логическому объяснению.

Д.Н. Богоявленский, анализируя механизмы формирования орфографического навыка у младших школьников, также выделяет фонетический, морфологический и смысловой принципы. При этом он подчёркивает, что важнейшую роль в успешном овладении графическими средствами языка играет логическое осмысление речевой информации [4].

В соответствии с представлениями Д.Н. Богоявленского, существует три основных способа овладения орфографией [4].

1. Способ применения межсловесных ассоциаций, в основе которого лежит процесс соотнесения звучащих единиц речи, отдельных звуков с буквами. Данный способ основан на таких мыслительных операциях, как анализ и синтез.

2. Запоминание звуко-артикуляционного образа слова, при котором ребенок запоминает графический состав слова и соотносит его со звуками. В основе этого метода лежат, в первую очередь, мнестические процессы.

3. Решение орфографических задач с опорой на правила, установленные формы, алгоритмы написания. В основе данного метода лежит мышление, а также наблюдение, восприятие, способность формировать закономерности и умозаключения, и способность пошагово им следовать.

Формирование орфографического навыка у младших школьников представляет собой поэтапный процесс, тесно связанный с развитием умения грамотно конструировать слова и предложения, а также выбирать корректные грамматические формы слов [17].

На первом этапе усвоения орфографии у детей формируется система логических рассуждений и умозаключений, направленных на понимание грамматических признаков словоформ и способов их передачи в письменной речи. Особенности написания слов, характерные для конкретных орфограмм, распространяются на целую группу правил. В этот период действия обучающихся имеют четкое теоретическое обоснование.

Второй этап связан с тем, что орфограммы начинают восприниматься в более сжатом виде, закрепляются эффективные приёмы работы с ними. Знания начинают опираться на заранее заданную схему анализа, а речь учащихся становится ситуативной. Темп выполнения заданий зависит от степени сформированности алгоритма действий и от того, насколько хорошо учащиеся поняли теоретические основания, изученные ранее. Также большое значение приобретают устойчивые ассоциативные связи, позволяющие детям переносить знания из теории в практическую деятельность.

На третьем этапе происходит полноценное использование и закрепление ранее сформированных орфографических умений. На этом уровне важно обеспечить постоянную визуальную поддержку, позволяющую активизировать память на орфограммы. В результате у обучающегося выстраивается прочная взаимосвязь между усвоенными теоретическими правилами и их применением в письменной речи [11].

Д.Н. Богоявленский подчёркивает, что закрепление навыка — не конечный этап его формирования. Ключевым считается процесс автоматизации, при котором орфографическое действие выполняется без участия сознательного контроля. Мыслительные операции постепенно

сокращаются: сначала уходит потребность в теоретическом обосновании, затем — в операционных рассуждениях. Ребёнок учится обобщать частные случаи, объединяя их в простые и универсальные действия. Это существенно расширяет возможности переноса орфографических знаний на новые речевые ситуации. В результате школьник способен осознанно выбирать наиболее эффективные приёмы для решения орфографических задач, демонстрируя высокий уровень сформированности письма [4].

Таким образом, формирование орфографических навыков у младших школьников является сложным, поэтапным процессом, в основе которого лежат не только языковые, но и когнитивные, психофизиологические и моторные компоненты. Орфографически правильное письмо формируется при условии достаточного развития фонематического слуха, грамматических представлений, системного мышления, зрительного и слухового восприятия, а также при наличии навыков звукобуквенного анализа.

Особое значение в овладении орфографией играет развитие абстрактного и словесно-логического мышления, способности к систематизации, классификации, интериоризации и самоконтролю. Устойчивость орфографического навыка обеспечивается за счёт мнемонических процессов и логически выстроенной коррекционной методики. Исследования показывают, что автоматизация орфографических действий требует этапности: от осознанного анализа к внутреннему свернутому действию.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизорфографией

Дизорфография представляет собой стойкое и специфическое нарушение письменной речи, при котором ребёнок испытывает трудности в усвоении орфографических навыков, несмотря на знание и даже

запоминание теоретических правил правописания. Это состояние связано с несформированностью механизмов письма и затрагивает как речевые, так и неречевые психические функции. В основе дизорфографии лежит нарушение целого комплекса процессов — от фонематического восприятия до логико-грамматического анализа. Подобное расстройство рассматривается в литературе как устойчивое, требующее длительной коррекционной работы [4, 22].

Многие специалисты подчёркивают, что дизорфография может быть как самостоятельным расстройством, так и проявляться в рамках более широких нарушений, таких как общее недоразвитие речи (ОНР), дисграфия, дислексия или фонетико-фонематическое недоразвитие. Нередко эти состояния сопровождают друг друга, усиливая проявления дизорфографии и усложняя её диагностику и коррекцию [18, 23].

Классические модели речевого развития и нарушений, предложенные А.А. Леонтьевым, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович, позволяют выделить основные уровни, на которых происходят сбои при дизорфографии — языковой, мотивационный, смысловой и операциональный [18, 20, 28]. Р.И. Лалаева подчёркивает, что первичными в патогенезе дизорфографии являются именно языковые и мотивационные компоненты, без которых невозможно сформировать полноценное письмо [18]. Отмечается, что дизорфография чаще всего развивается на фоне слабого языкового анализа, что приводит к появлению аграмматизмов, оптических и фонематических ошибок. Особенно выражены эти ошибки при овладении морфологическим и традиционным принципами правописания [24].

Типология орфографических ошибок у младших школьников с дизорфографией включает большое количество трудностей. Наиболее часто дети делают ошибки в написании гласных в корне слова, особенно если отсутствует проверочное слово. Также наблюдаются нарушения правил переноса, путаница в написании непронизносимых согласных, а также

частые ошибки в сочетаниях ЧН, ЧК, СТН и в традиционных орфограммах (ЖИ–ШИ, ЧА–ЩА и др.). Эти дети зачастую не способны объяснить свой выбор написания и не замечают допущенные ошибки, что свидетельствует о низком уровне сформированности орфографического самоконтроля [19].

На когнитивном уровне дизорфография связана с нарушением ряда познавательных процессов: анализа, синтеза, классификации, обобщения, а также с неспособностью выстраивать и следовать алгоритмам письма. Дети не могут выполнять звукобуквенный анализ, затрудняются в выделении морфем, часто путают грамматические категории. Снижен уровень речевой и слуховой памяти, наблюдаются трудности концентрации и распределения внимания, а также самоанализа и самоконтроля [4, 13, 15, 24].

Недоразвитие грамматического строя речи — ещё один критически важный аспект дизорфографии. Исследования показывают, что дети с данным нарушением испытывают трудности в овладении понятием морфемного состава слова: они не различают приставку, корень, суффикс, окончание, основу, затрудняются в подборе проверочных слов и построении однокоренных форм. Это приводит к затруднениям в применении орфографических правил. Особенно тяжело даётся детям морфологический принцип письма, требующий осознания структуры слова и его компонентов [10, 14, 24].

Л.Г. Парамонова выделяет три ключевых правила для успешного овладения орфографией: сформированность навыков морфологического анализа, активный словарный запас и знание грамматических норм.

1. В первую очередь, необходимым условием является знание грамматических правил, прежде всего — правил написания морфем, составляющих структуру слова. Для этого учащийся должен овладеть навыком морфемного анализа: научиться быстро и точно определять в слове его составные части — приставку, корень, суффикс, окончание, а также выделять основу. Важно, чтобы ученик не просто называл элементы слова,

но и понимал их значение. На практике наблюдается, что дети, не освоившие морфемный разбор, испытывают трудности в выделении предлогов и местоимений, что приводит к ошибкам, поскольку они не могут отделить эти слова от других компонентов предложения. Формирование навыков морфологического анализа начинается уже в начальной школе и требует систематической работы.

2. Следующий необходимый этап — развитие активного словарного запаса. Для того чтобы успешно применять орфографические правила, ребёнок должен свободно оперировать однокоренными словами, уметь выделять корень и соотносить его с другими частями слова. Осмысленность словаря — одно из условий грамотности: учащийся должен не просто знать слова, но и понимать их структуру, уметь подбирать к ним проверочные формы и анализировать их по аналогии.

3. Наконец, третьим важным аспектом является овладение грамматическими категориями и нормами языка. До того, как ребенок приступил к освоению правил орфографии, он должен усвоить базовые грамматические понятия: части речи, род, число, падеж, спряжение и другие. Эти категории составляют основу для осознания орфограмм и дальнейшего применения правил письма на практике.

Только при наличии этих компонентов возможно развитие языкового чутья — способности интуитивно выбирать правильные словоформы, грамматические конструкции, а также устойчивых ассоциаций между звучанием и написанием слов [21]. Однако у детей с дизорфографией часто преобладает пассивный словарь, а активный словарь ограничен, что значительно снижает эффективность письменной речи и восприятия орфограмм.

Нейропсихологические исследования (Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрива) подтверждают, что дизорфография нередко обусловлена органическими поражениями центральной нервной системы. Такие дети имеют в анамнезе

родовые травмы, гипоксию, внутриутробные патологии. Нарушения затрагивают не только письмо, но и пространственную ориентацию, зрительное восприятие, понимание переносного смысла слов, сукцессивные процессы [6]. В таких случаях дизорфография протекает особенно устойчиво, с множественными проявлениями: трудностями словообразования, морфемного анализа, подбором проверочных слов, а также с выраженными парафазиями и заменами слов в связной речи.

О.В. Елецкая, О.И. Азова подчеркивают важность метаязыкового уровня нарушений. Дети не понимают структуру языка, не могут различать значения слов, не усваивают их грамматическое оформление, неспособны пересказать правило своими словами и оперировать лексико-грамматическими категориями в письменной деятельности [1, 10].

Кроме речевых трудностей, у детей с дизорфографией часто снижен уровень познавательной активности, мотивации к обучению, наблюдаются высокая отвлекаемость, импульсивность и слабая волевая регуляция. Они с трудом переключаются между задачами, не могут выстроить алгоритм выполнения письменных заданий. Всё это усложняет освоение орфографических правил, особенно на фоне неустойчивого внимания и слабой речеслуховой памяти [14, 25, 27].

Таким образом, дизорфография у младших школьников представляет собой многокомпонентное нарушение, которое затрагивает все уровни речевой и когнитивной деятельности. Для преодоления данного нарушения необходим комплексный подход, включающий диагностику, логопедическую коррекцию, развитие речевых и познавательных способностей, формирование языкового чутья и устойчивых алгоритмов правописания.

1.3. Дидактические упражнения по формированию орфографических умений и навыков

Грамотно подобранные педагогические приёмы оказывают положительное воздействие на учебный процесс. В то же время отсутствие интереса со стороны педагога и ошибки в выборе методов снижают качество восприятия учебного материала обучающимися и отрицательно сказываются на формировании умений и навыков.

Методика преподавания представляет собой основу всего образовательного процесса. Она напрямую влияет на то, насколько успешно происходит передача знаний и развитие необходимых компетенций. Если раньше обучение ассоциировалось в первую очередь с устным изложением материала (учитель объясняет, а ученики воспринимают), то современная педагогическая наука рассматривает методы преподавания как многоуровневую систему. В эту систему входят как цели и задачи обучения, так и формы организации учебной деятельности и содержание образовательной программы.

Сегодня педагог обладает свободой в выборе методов, что позволяет учитывать особенности учеников, их уровень подготовки, мотивацию и стиль восприятия информации. Современные подходы к обучению требуют гибкости и дифференциации, что делает процесс усвоения знаний более глубоким и осмысленным.

Одним из основоположников системного подхода в педагогике по праву считается Ян Амос Коменский (1592–1670), чьи идеи легли в основу дидактических принципов. Хотя представления о них со временем изменились, их суть остаётся актуальной. Под дидактическими принципами сегодня понимается совокупность научно обоснованных положений, направленных на оптимизацию обучения. Они охватывают различные аспекты: выбор методов подачи материала, его логическую структурированность, адаптацию к индивидуальным возможностям

учеников и создание комфортной образовательной среды. В этом контексте дидактические принципы выступают ориентиром для построения эффективных образовательных стратегий, обеспечивающих качественное усвоение знаний и развитие учащихся.

В современном понимании дидактика рассматривается как отдельная область педагогической науки, сосредоточенная на изучении и разработке теоретических основ процесса обучения. К основным объектам её изучения относятся методы, принципы, закономерности и содержание образовательной деятельности. Кроме того, дидактика занимается формированием и совершенствованием подходов, технологий и форм обучения, применимых в различных образовательных условиях.

Если рассматривать это понятие в более узком значении, то дидактика выступает как научная дисциплина, изучающая процесс усвоения знаний. Она включает в себя целевые установки обучения, содержание образовательных программ, выбор методических средств и подходов, а также анализ результатов, которые можно достичь в ходе учебного взаимодействия между преподавателем и учеником [7].

Методы дидактики представляют собой определённые приёмы организации теоретической и практической учебной деятельности, направленные на реализацию конкретных педагогических задач и целей [5]. На сегодняшний день существует множество классификаций таких методов, однако наиболее востребованной остаётся классификация, которая соотносится с формами проведения учебных занятий.

Практико-операционные методы обучения включают в себя различные формы активной учебной деятельности, такие как тренировки, решение учебных и познавательных задач, выполнение алгоритмов, проведение экспериментов, участие в деловых и развивающих играх. Данные методы ориентированы на активное включение учащихся в процесс усвоения материала через практику.

К числу практических методов, активно применяемых в педагогике, относят упражнения, лабораторные опыты и практические занятия. Их основная цель заключается в формировании и закреплении у обучающихся необходимых навыков и умений, которые они смогут использовать в реальных условиях.

Одной из центральных форм практических методов выступает дидактическое упражнение. Под ним понимается целенаправленное, многократное повторение учебных действий, как умственного, так и практического характера, направленное на овладение этими действиями и повышение их качества.

Среди разновидностей дидактических упражнений выделяют устные, письменные, графические, а также учебно-трудовые. Устные упражнения, в частности, играют важную роль в развитии связной речи, логического мышления, памяти, а также внимания и других познавательных процессов у младших школьников.

Письменные дидактические упражнения направлены на закрепление теоретических знаний и отработку практических умений, их регулярное применение помогает автоматизировать необходимые навыки. К ним обычно добавляются графические упражнения, например, построение схем, чертежей, таблиц или зарисовок — они улучшают восприятие учебного материала и способствуют развитию пространственного воображения.

Отдельная категория — учебно-трудовые упражнения. Их цель — не просто закрепление теории, а реальный опыт применения знаний в практической деятельности, что особенно полезно в коррекционных логопедических занятиях.

В зависимости от уровня самостоятельности учащихся упражнения могут носить три формы:

- 1) воспроизводящую — при которой учащиеся повторяют уже изученное;

- 2) тренировочную — направленную на закрепление навыков;
- 3) творческую — предполагающую продуктивное мышление и применение знаний в новых условиях.

Для повышения осознанности выполняется приём комментирования действий: обучающийся проговаривает решение упражнения или этапы выполнения. Это способствует более глубокому усвоению и удержанию материала, а также формированию языкового самоконтроля и речевой рефлексии.

Дидактическое упражнение — это метод педагогического взаимодействия, в основе которого лежит осознанное и многократное повторение как умственных, так и практических действий для формирования, закрепления и совершенствования необходимых навыков. Такие упражнения всегда выполняются поэтапно — от простейших заданий к более сложным, с постепенным увеличением трудности и возможностью проявления творческого подхода учащегося.

Главным преимуществом дидактических упражнений является их доказанная эффективность в развитии конкретных умений, достижении требуемого уровня автоматизма. Вместе с тем у них есть значительный недостаток — низкая мотивационная составляющая. Обычно они не пробуждают у ученика интерес или внутреннюю мотивацию к учебе, если не используются дополнительные стимулирующие приёмы.

В ходе анализа письменных работ согласно программным требованиям (диктанта, сочинения, изложения, написания словарных слов и слов на пройденные правила правописания) уточняется симптоматика дизорфографии (стойкие и систематические ошибки и затруднения в усвоении орфографии). Выявляются механизмы и степень выраженности данного речевого нарушения (легкая, средняя, тяжелая), а также ведущий тип орфографических ошибок и затруднений. Они соотносятся с основными

принципами русской орфографии: морфологическим, фонематическим, традиционным и правилами графики [11].

На логопедических занятиях упражнения интегрируются в разнообразные формы речевой деятельности, охватывая как устные, так и письменные её проявления. При этом обязательно учитываются особенности развития речевых высказываний у младших школьников.

Одной из приоритетных задач является формирование у детей устойчивого интереса к грамотному оформлению собственных мыслей в письменной форме. Для достижения этой цели необходим индивидуальный подход, основанный на учёте характера и степени выраженности речевого нарушения. В рамках коррекционной работы создаются условия, способствующие усвоению детьми грамматических основ, орфографических правил, способов проверки написания слов, а также развитию навыков применения этих знаний в практической и творческой деятельности. Кроме того, важной составляющей работы становится развитие умений к самопроверке и контролю за процессом письма.

В результате систематических занятий у ребёнка формируется так называемое "орфографическое чутьё" — способность распознавать корректные словоформы в пределах имеющегося "орфографического поля". Особое внимание уделяется предварительному и текущему видам самоконтроля. Это вызвано тем, что дети с дизорфографией не умеют прогнозировать и определять "ошибкоопасные" места слов до их написания и во время письма. Поэтому формирование орфографических навыков направлено, прежде всего, не на исправление, а на предупреждение ошибок.

С целью предупреждения формирования ложных ассоциаций устные и письменные упражнения включают так называемые "конфликтные" слова (например: жираф, железо, живот; машина, шестерка, шинель). В результате проведенной комплексной работы и указанных приемов ученик не использует единообразное написание букв и их сочетаний и

дифференцирует орфограммы, сходные лишь по отдельным признакам. Написание слов сопровождается аргументированными выводами, обобщениями каждого ребенка, подбором слов на определенные правила правописания [3].

Логопедическая работа опирается на учение о компенсации нарушенных функций. Проводимые самостоятельные упражнения пострадавших функций сочетаются с развитием приспособительной деятельности сохранных анализаторов и подключением возможно большего их числа.

Выводы по главе 1

Формирование орфографических умений и навыков у младших школьников — сложный и многоуровневый процесс, требующий учета психолого-педагогических особенностей обучающихся, особенно в условиях дизорфографии. Как показано в работе, овладение орфографией невозможно без полноценного развития познавательных процессов, таких как внимание, память, восприятие, а также без сформированности языковых и мыслительных операций: анализа, синтеза, классификации и обобщения.

Анализ литературных источников показывает, что для успешного овладения орфографическими навыками необходим определенный уровень развития мышления и речевая готовность. Формирование орфографического навыка невозможно без полноценного развития речи ребенка.

Под дизорфографией подразумевают психофизиологическое состояние, при котором человек не способен освоить орфографические знания. При этом несформированность механизмов усвоения орфографических знаний сопровождается комплексом нарушений неречевых и речевых психических функций. При этом неграмотное письмо

и большое количество ошибок является не педагогической, а скорее, психологической или медицинской проблемой.

Анализ ошибок, которые допускают дети с дизорфографией на письме, позволяет выделить основные группы таких ошибок. Больше всего ошибок дети допускают при написании слов, в которых в корне нет возможности подобрать проверочное слово. На втором месте находятся ошибки в написании гласных в корне слова. На третьем месте находятся ошибки по употреблению правил переноса. На четвертом месте по частоте встречаемости находится написание непроверяемых согласных в корне слова.

Особое место в системе коррекционной работы занимает использование дидактических упражнений, построенных с учетом особенностей речевого и психического развития детей. Эти упражнения помогают не только закрепить орфографические правила, но и развить орфографическое чутье, умение к самоконтролю и мотивацию к обучению.

Дидактические упражнения играют ключевую роль в формировании орфографических умений и навыков у младших школьников, особенно с дизорфографией. Систематическое и поэтапное выполнение упражнений — от устных и письменных до графических и учебно-трудовых — способствует закреплению изученного материала, развитию речевого мышления, самоконтроля и языкового чутья. Индивидуальный подход, включение творческих заданий и конфликтных слов, а также акцент на предупреждение, а не только исправление ошибок делают дидактические упражнения эффективным средством коррекционно-развивающей работы в логопедической практике.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Методы и приемы изучения орфографических умений и навыков у младших школьников с дизорфографией

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

Исследование проходило на базе МАОУ «ОЦ №7 г. Челябинска».

В исследовании приняли участие обучающиеся младшего школьного возраста третьих классов. Общее число участников эксперимента составило 10 человек. На этапе обследования изучались особенности письма младших школьников, определялся уровень выраженности дизорфографии.

Для определения уровня выраженности дизорфографии была взята «Диагностика дизорфографии у младших школьников» Прищеповой И.В. Обучающимся были предложены следующие работы: диктант, изложение и словарный диктант [23] (Приложение 1.).

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. Текст диктанта читался громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, без проговаривания сложных для написания мест (орфограмм) в словах. Изложение проводилось согласно традиционной методике проведения. После каждой работы, при их проверке, нами были исключены ошибки, связанные с нарушением в реализации фонематического принципа письма в сильной позиции в слове, что свидетельствует о наличии дисграфии.

Все 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, 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.

Дизорфография рассматривается разной степени тяжести: тяжелая, средняя и легкая степени выраженности. Определение данного показателя проводится на основе анализа выполнения работ: диктанта, изложения и словарного диктанта. Используется «Коэффициент успешности выполнения заданий», где $q = (a : c) * 100\%$; а – количество орфограмм в письменных работах, с – количество допущенных учеником ошибок (при тяжелой допускается от 30% и более 50% ошибок, средней – от 20% до 30% ошибок, в случае легкой – 15-20% ошибок).

2.2. Особенности дизорфографических ошибок у младших школьников

Для выявления уровня дизорфографии у младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование. Обучающиеся выполняли письменные задания: диктант, изложение, словарный диктант. В

таблице 1 представлены результаты выполненного диктанта, количество допущенных ошибок.

Таблица 1. – Результаты изучения письменных работ (диктант)

младших школьников

| Участник и | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | | | | | | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | | | |
|---------------|---|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------|---|---|-----------------------------|------------------------|
| | Безу д. Гл. | Пар ная согл . | Неп роиз н. Сог л. | Нап ис. при став ок | Напи с. окон чани й | Пере нос слов | жи- ши, ча- ща, чу-щу, чк-чн, рщ, щн, нищ, ст | орфоэ пичес кое трад. Прои зн. | Напи с. предл огов | Загла вная буква |
| Ученик 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Ученик 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Ученик 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Ученик 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Ученик 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Ученик 6 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Ученик 7 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Ученик 8 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Ученик 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Ученик 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |

При изучении результатов выполненного диктанта, мы можем сделать следующие выводы:

1. Больше всего было допущено ошибок, обусловленных нарушением формирования традиционного принципа письма. А именно, орфограмма на безударную гласную.

2. Преимущественно было допущено ошибок на орфограмму безударная гласная в корне слова (8 обучающихся), орфограмма непроизносимая согласная (6 обучающихся), 4 обучающихся допустили по 2 ошибки в словах на орфограмму парную согласную.

3. Незначительные ошибки были допущены в следующих орфограммах: написание приставок (2 обучающихся), написаний окончаний (1 обучающийся).

4. Также были допущены ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма. Преимущественно ошибки связаны с неправильным написанием предлогов, 8 обучающихся допустили ошибки на данную орфограмму. Также были допущены грубые ошибки на орфограмму *жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, рщ, щн, нщ, ст* (5 обучающихся) и ошибки на орфоэпическое традиционное произношение (1 обучающийся).

Таблица 2. – Результаты изучения письменной работы (изложение) младших школьников

| Участник и | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | | | | | | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | | | |
|---------------|---|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------|---|---|-----------------------------|------------------------|
| | Безу д. Гл. | Пар ная согл . | Неп роиз н. Сог л. | Нап ис. при став ок | Напи с. окон чани й | Пере нос слов | <i>жи- ши, ча- ща, чу-щу, чк-чн, рщ, щн, нщ, ст</i> | орфоэ пичес кое трад. произ н. | Напи с. предл огов | Загла вная буква |
| Ученик 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Ученик 2 | 3 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Ученик 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Ученик 4 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Ученик 5 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| Ученик 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Ученик 7 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| Ученик 8 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Ученик 9 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ученик 10 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 |

При изучении результатов письменной работы (изложение), мы можем сделать следующие выводы:

1. Проанализировав результаты, выяснилось, что большинство ошибок допущено в словах с безударной гласной (7 обучающихся), 6 обучающихся допустили ошибки на орфограмму правописание гласной после шипящих (*жи-ши, ча- ща, чу-щу*) и буквосочетаний *чк-чн, рщ, щн, нщ, ст*. Данные ошибки были выявлены и в диктанте.
2. Преимущественно было допущено ошибок на орфограмму написания предлогов (7 обучающихся).
3. Частые ошибки в изложении были в написании заглавной буквы, что не было выявлено в диктанте. (5 обучающихся)
4. Незначительные ошибки были допущены в следующих орфограммах: написание приставок (3 обучающихся), написаний окончаний (1 обучающийся), ошибки в словах с парной согласной (3 обучающихся) и непроизносимой согласной (3 обучающихся), ошибки на орфоэпическое традиционное произношение (2 обучающийся).

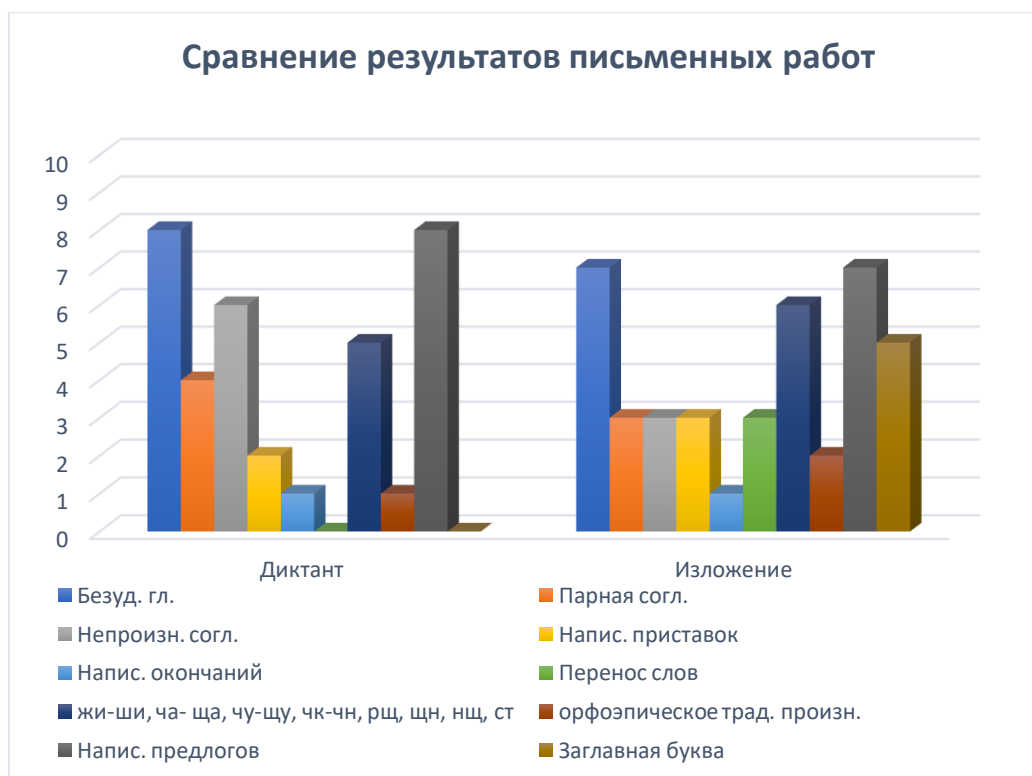


Рисунок 1. – Сравнение результатов письменных работ (диктант, изложение)

Таблица 3. – Результаты анализа диагностического материала
младших школьников экспериментальной группы

| Участники | Диктант | | Изложение | | Словарный диктант |
|-----------|---|---|---|---|---------------------------------|
| | Ошибки обусловленные нарушением формирования морфологического принципа письма | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | Ошибки обусловленные нарушением формирования морфологического принципа письма | Ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма | Ошибки написания словарных слов |
| Ученик 1 | 5 | 3 | 4 | 4 | 1 |
| Ученик 2 | 3 | 2 | 6 | 4 | 2 |
| Ученик 3 | 5 | 1 | 5 | 2 | 2 |
| Ученик 4 | 2 | 1 | 6 | 2 | 2 |
| Ученик 5 | 7 | 2 | 5 | 5 | 4 |
| Ученик 6 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| Ученик 7 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| Ученик 8 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 |
| Ученик 9 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 |
| Ученик 10 | 1 | 4 | 4 | 2 | 1 |

Для выявления степени выраженности дизорфографии у младших школьников, нами был выполнен подсчет результатов по формуле «Коэффициент успешности выполнения заданий».

Таблица 3. – «Коэффициент успешности выполнения заданий»

| Участник | Диктант | Изложение | Словарный диктант | Общее кол-во ошибок | Орфограммы | Коэффициент успешности выполнения заданий | Степень выраженности |
|-----------|---------|-----------|-------------------|---------------------|------------|---|----------------------|
| Ученик 1 | 8 | 8 | 1 | 17 | 11 | 36% | Тяжелая |
| Ученик 2 | 5 | 10 | 2 | 17 | | 36% | Тяжелая |
| Ученик 3 | 6 | 7 | 2 | 15 | | 27% | Средняя |
| Ученик 4 | 3 | 8 | 2 | 13 | | 16% | Легкая |
| Ученик 5 | 9 | 10 | 4 | 23 | | 53% | Тяжелая |
| Ученик 6 | 5 | 6 | 2 | 13 | | 16% | Легкая |
| Ученик 7 | 6 | 9 | 5 | 20 | | 45% | Тяжелая |
| Ученик 8 | 4 | 7 | 2 | 13 | | 16% | Легкая |
| Ученик 9 | 6 | 6 | 3 | 15 | | 27% | Средняя |
| Ученик 10 | 5 | 6 | 2 | 1 | | 16% | Легкая |



Рисунок 2. – Результаты анализа письменных работ младших школьников экспериментальной группы

Выяснилось, что среди испытуемых есть школьники как с низким уровнем сформированности орфографических навыков (тяжелой степенью дизорфографии) – 40 %, со средней степенью дизорфографии – 20 % и с лёгкой степенью дизорфографии – 40 %. Преобладающими уровнями оказались тяжелая и лёгкая степени выраженности дизорфографии.

Анализ ошибок в проведенной работе показал, что большую их часть составили ошибки на безударные гласные в корне слова, парные согласные, правописание морфем, словарных слов и отдельное написание предлогов, отсутствие заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения. Единичные случаи были замечены в неправильном переносе слов и орфоэпическое традиционное произношение. Они не могут выделить словообразующие и формообразующие морфемы слова, что необходимо для нахождения путей решения орфограмм. Соответственно дети не подбирают однокоренных проверочных слов и не вспоминают стандартов написания тех или иных морфем. Зачастую, зная правило, они все равно пишут, как слышат. У учащихся слабо развита функция контроля, поскольку допущенные ошибки ими практически не исправлялись.

Исходя из этого, необходимо адекватное дефекту коррекционное обучение, которое позволит исправить нарушения и, в дальнейшем, не допустить отставания в усвоении программного материала.

2.3. Коррекционная работа по коррекции дизорфографии у младших школьников

В настоящее время особую значимость приобретают методические подходы к коррекции дизорфографии, предложенные такими исследователями, как О.И. Азова, И.В. Прищепова, Л.Г. Парамонова, О.В. Елецкая и Н.Ю. Горбачевская.

Согласно научным выводам О.И. Азовой, коррекционная работа при дизорфографии должна охватывать не только формирование умений применять орфографические правила, но и развивать основные мыслительные процессы: синтез, анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение.

В коррекционной практике с младшими школьниками особое внимание уделяется основным принципам логопедической работы, систематизированным в трудах О.И. Азовой.

1. «Принцип системности» предполагает «формирование различных компонентов языка и речи в их тесном взаимодействии» [1].

2. «Принцип поэтапного формирования умственных действий» [1] предполагает использование наглядности, схем и графических образов для постепенного усвоения сложных и абстрактных орфографических правил, делая их более доступными для понимания младшими школьниками [1].

3. «Принцип постепенного перехода от сукцессивных к симультанным процессам» [1] строится на том, что сначала формирование орфографического навыка происходит последовательно, с пошаговым осмыслением каждой части слова, а затем навыки автоматизируются, переходя в одновременное восприятие и применение [1].

4. «Принцип формирования метаязыковой деятельности на основе практического уровня владения языком». [1] Этот принцип основывается на том, что языковая интуиция ребенка развивается через расширение словаря,

устранение аграмматизмов и закрепление правильного грамматического оформления слов [1].

5. Принцип «представление о семантике как ведущем уровне речевой деятельности». [1] То есть внимание акцентируется не только на форме, но и на содержании высказываний.

6. «Формирование орфографических знаний, умений и навыков на основе развития орфографической «зоркости» - способности видеть потенциально «ошибкоопасные» участки слова, осознанно контролировать их написание [1].

7. Применяется также принцип «квантования», предложенный Е.И. Пассовым: орфографические правила не преподносятся сразу в полном объеме, а усваиваются постепенно, небольшими порциями — «квантами». Этот подход дополняется концентрическим принципом, при котором материал изучается повторно, с углублением на каждом новом этапе [1].

8. Учет и «симптоматика речевых нарушений», на основании которой строится индивидуальный подход к каждому ребёнку. Это отражается в принципе «дифференциации и использовании коррекционно-развивающего обучения», основой которого становится положительная мотивация к обучению [1].

9. «Принцип пропедевтики» [1], т.е. предполагает формирование предпосылок, без которых невозможно успешное овладение орфографическим навыком — таких как фонематическое восприятие, слоговой анализ и начальное понимание структуры слова.

Логопедическая коррекционная работа при дизорфографии охватывает широкий спектр направлений, каждое из которых играет важную роль в формировании полноценного орфографического навыка у младших школьников. В первую очередь, акцент делается на развитие фонетико-фонематической стороны речи, что включает в себя работу над чёткостью звукопроизношения, различением звуков родного языка на слух

и формированием фонематического восприятия. Одновременно проводится обогащение словарного запаса, для чего используются лексические упражнения с опорой на различные части речи, сопровождаемые уточнением грамматического значения слов в контексте.

Большое внимание уделяется формированию морфологических обобщений и усвоению словообразовательных моделей, которые помогают детям осмысленно подходить к структуре слова, понимать взаимосвязь между его частями. Также проводится дифференциация родственных слов на основе смысловой и структурной близости, что способствует осознанию закономерностей словообразования.

Неотъемлемой частью коррекционной работы становится развитие морфемного и морфологического анализа, позволяющего школьникам выделять приставки, корни, суффиксы и окончания в слове, что критически важно для правильного написания. Формируются и пунктуационные навыки, включая правила постановки знаков препинания в пределах изучаемых грамматических конструкций.

Одновременно логопед развивает у ребёнка орфографическую зоркость — способность предвидеть потенциально трудные места в слове ещё до его написания. Это осуществляется через специальные упражнения на «ошибкоопасные» зоны. Наряду с этим важной задачей является развитие познавательных процессов, таких как память, внимание, речевое мышление, сукцессивный анализ и синтез, а также речеслуховая память, от которой напрямую зависит способность удерживать в уме графический и звуковой образы слова. Организация дидактических упражнений строится на основе анализа орфограмм, по которым учащиеся чаще всего допускают ошибки. При систематизации материала учитываются принципы орфографии и психолого-лингвистические предпосылки, необходимые для успешного усвоения правил. Подход к усвоению орфограмм осуществляется по принципу квантования — от более простых к более сложным единицам. В

качестве теоретической и практической базы используется модель коррекционного обучения, предложенная И.В. Прищеповой, которая предполагает реализацию коррекционной работы в четко структурированных этапах.

На начальном этапе логопед организует введение орфографического материала с применением наглядных средств обучения — схем, рисунков, карточек, моделей. Основной целью данного этапа становится формирование у ребенка умения определять потенциально трудные места в слове ещё до начала письма, а также развитие способности к орфографическому прогнозированию.

В ходе второго этапа осуществляется закрепление изученных правил орфографии. На этом этапе активное применение находят различные графические средства: таблицы, схемы, визуальные опоры. Они способствуют структурированному усвоению материала и формируют более прочные ассоциации.

Третий этап ориентирован на развитие речевого самоконтроля. Учащиеся проговаривают вслух свои действия, рассуждают о написании слова, делают выводы. Этот этап важен для осознанного применения орфографических правил и закрепления алгоритма правописания.

Завершающий, четвёртый этап — это этап интериоризации. Полученные знания переходят во внутренний план речи: внешнее проговаривание сменяется мысленным анализом. Учащиеся начинают выполнять задания письменно без комментирования вслух, научаются выявлять орфограммы в тексте и самостоятельно применять орфографические правила.

Развитие морфемного и морфологического анализа.

При реализации данного направления решались следующие задачи:

1. Выделение корневой морфемы из слов.
2. Выделение общих суффиксов из ряда слов.

3. Выделение общих префиксов из ряда слов.
4. Определение морфемного состава слова.
5. Определение морфологических критериев формы слова (морфологический разбор).

Овладение учащимися знаниями по морфемному строению слов способствует более осознанному и целенаправленному поиску орфограмм, поскольку школьники начинают заранее понимать, в каких частях слова — приставке, корне, суффиксе, окончании или на стыке морфем — могут возникнуть затруднения в написании. Развитие такого подхода к слову начинается уже с первого класса и продолжается на протяжении всего периода обучения орфографии. Важно подчеркнуть, что навыки морфемного анализа должны формироваться до активного усвоения большинства орфографических правил, так как именно они создают необходимую базу для их понимания. В рамках формирования этого вида анализа работа логопеда строится на выделении морфем в составе слов, различении схожих по звучанию и значению морфем, усвоении лингвистических терминов, а также на использовании знаний о грамматической структуре слова для правильного написания орфограмм. Предлагаются следующие задания:

1. Подобрать к каждой схеме нужное слово.
2. Собрать слово из данных морфем (под, ник, окон, и — «подоконники»).
3. К каждому слову подобрать однокоренные слова по схемам.
4. Составить новые слова.

Таблица 4 – «Пример задания «Составить новые слова»»

| приставка | корень | суффикс | окончание | слово |
|-----------|-------------|---------|-----------|-----------|
| залез | приготовить | ночка | коса | заготовка |

5. Отгадать слова. Например, в стихотворении:

Корень мой находится в цене,
В очерке найди приставку мне,

Суффикс мой в тетрадке все встречаешь.

Ответ: оценка.

6. Выделить значимые части слова: корень, приставку, суффикс (на речевом материале).

7. Разобрать слова по составу.

8. Выделить морфемы в близких по составу словах (подосиновик, подорожник, подоконник, подруга, подсказка, подумать, подсолнечник, подставка).

9. Придумать к данной схеме слова.

10. Найти среди слов нужное слово к заданному корню. Работа с карточками и фишками.

Для морфологического разбора слов использовались «карточки-памятки» для каждой части речи, отрабатывались навыки выделения изменяющихся и постоянных признаков частей речи.

Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков

Реализация данного направления подразделялась на следующие этапы: А. Закрепление знаний орфографических правил. Б. Закрепление алгоритмов применения орфографических правил. В. Формирование орфографической зоркости. Отсутствие орфографической зоркости, неумение найти место орфограммы в слове – одна из наиболее значимых причин орфографических ошибок, что и обуславливает важность этого направления при коррекции дизорфографии.

Детям предлагаются задания на нахождение «ошибкоопасного» места в словах, на нахождение нужной буквы среди пары: гласных а/о, и/е, парных звонких и глухих согласных б/п, в/ф, з/с, д/т, г/к, ж/ш; сочетаний согласных стн/сн, здн/зн, в которых встречаются непронизносимые согласные; сочетаний нч, нщ, сочетаний жи, ши, ча, ща, чу, щу. Обращалось внимание на конечные буквы б, г, в, д, з, ж, которые обозначают формы в слабой

позиции. После закрепления данного умения в простых словах детям предлагаются задания на применение того же правила в словах, более сложных лексически и морфологически, а также в контексте. Так, например, «ошибкоопасные» места выделялись цветом, кружочком или подчеркиванием.

Вывод по 2 главе

Нами было проведено исследование, в ходе которого был выявлен уровень сформированности навыка письма у детей младшего школьного возраста с дизорфографией.

Для определения уровня выраженности дизорфографии была взята «Диагностика дизорфографии у младших школьников» Прищеповой И.В.

Результаты анализа типичных ошибок, выявленных в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что наибольшее количество нарушений связано с написанием безударных гласных в корне слова, парных звонких и глухих согласных, правописание морфем, словарных слов и раздельное написание предлогов, отсутствие заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения. Реже встречаются трудности с переносом слов и воспроизведением орфоэпических норм. У большинства учащихся недостаточно сформированы представления о словообразовательных и формообразующих морфемах, что затрудняет распознавание орфограмм и выбор правильных способов проверки написания. Часто школьники не подбирают проверочные однокоренные слова, не вспоминают правила, регулирующие написание конкретных морфем. Даже обладая знанием орфографических правил, учащиеся нередко пишут «по слуху». Отмечается также низкий уровень развития самоконтроля: допущенные ошибки остаются не замеченными и не исправляются самостоятельно.

Исходя из этого, в 3 параграфе были систематизированы упражнения по коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста. Необходимо адекватное дефекту коррекционное обучение, которое позволит исправить нарушения и, в дальнейшем, не допустить отставания в усвоении программного материала. Опираясь на принципы коррекционной работы и ее направления, нами были описаны дидактические упражнения, которые позволят нам скорректировать нарушение письма у детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения исследования удалось успешно решить все поставленные задачи. Был проведён подробный анализ теоретических источников, раскрыты психолого-педагогические особенности младших школьников с дизорфографией, рассмотрены условия формирования орфографических умений и навыков в начальной школе. Был проведен эксперимент, направленный на преодоление дизорфографии у детей младшего школьного возраста. Полученные результаты были оценены как в количественном, так и в качественном аспекте. Дополнительно была систематизированы дидактические упражнения, применяемые в коррекционной практике.

Сегодня проблема дизорфографии становится всё более актуальной. Увеличивается количество школьников, испытывающих трудности в овладении орфографией, что требует разработки и внедрения более эффективных методов логопедического воздействия. Необходимо формировать такую систему работы, которая учитывала бы не только особенности речевого развития ребёнка, но и стимулировала бы его познавательный интерес к грамотному письму.

Анализ результатов диагностики показал, что у учащихся третьих классов дизорфография чаще всего проявляется в структуре общего недоразвития речи. Особенно большое количество ошибок дети допускали в орфограммах, связанных с морфологическим принципом письма. Основные затруднения наблюдались при подборе проверочных слов, овладении морфемным анализом, различении приставок и предлогов, а также в выделении и понимании словообразующих и формообразующих морфем.

Орфографические нарушения у детей с речевыми отклонениями, как правило, носят стойкий и разнообразный характер. Отсутствие системной коррекционной помощи приводит к затруднениям в освоении письменной

речи, негативно сказывается на учебной мотивации и формировании личности ребёнка, вызывает трудности в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности.

Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от уровня сформированности речевых и познавательных предпосылок. Освоение орфографии предполагает достаточное развитие фонематического восприятия, способности к анализу и синтезу, сформированность лексико-грамматического строя речи и речевого самоконтроля. Большое значение также имеют внимание, память, мотивация и зрительно-пространственные функции.

Проведённый эксперимент позволил установить, что среди обследованных учащихся 40 % имели тяжёлую степень дизорфографии, 20 % — среднюю и 40 % — лёгкую. Таким образом, преобладали крайние формы выраженности нарушения. Частые ошибки встречались в словах с орфограммами безударная гласная в корне, парная звонкая и глухая согласная, написанием слов с морфемной структурой, правописанием словарных слов, а также с отдельным написанием предлогов и использованием заглавной буквы. Учащиеся часто не могли выделить морфемы, подобрать проверочные слова, даже если знали правило, продолжали писать, как слышат. При этом функция самоконтроля у большинства детей оказалась слабо выраженной, это подтверждается тем, что ошибки практически не исправлялись самостоятельно.

Ссылаясь на исследование О.И. Азовой, коррекционная работа должна быть направлена не только на усвоение и употребление орфографических правил, но и на развитие таких мыслительных операций, как синтез, анализ, сравнение, абстрагирование, обобщение.

При коррекции дизорфографии у младших школьников мы опираемся на определенные принципы, к которым было дано пояснение О.И.Азовой.

Исходя из результатов обследования, мы можем запланировать дальнейшую работу для адекватного дефекту коррекционного обучения, которое позволит исправить нарушения и, в дальнейшем, не допустить отставания в усвоении программного материала.

Итак, теоретически и эмпирически изучены особенности письма у детей младшего школьного возраста с дизорфографией, выявлены особенности орфографических умений и навыков младших школьников и систематизированы дидактические упражнения по коррекции дизорфографии у младших школьников.

Таким образом поставленные задачи исследования решены, цель, исследования достигнута, а именно, теоретически изучили и эмпирически определили необходимость использования дидактических упражнений по коррекции дизорфографии на логопедических занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой ; – Москва : РУДН, 2007. – 51 с. – ISBN 978-5-209-02718-8.
2. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков учащихся : пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – Москва : Изд-во Просвещение, 1987. – 158 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – Москва : Известия АПН, 1955. – №70. – С. 104-148.
4. Богоявленский Д. Н. Психология обучения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 2016. – 307 с.
5. Бурцева Л. П. Методика профессионального обучения : учеб. пособие / Л. П. Бурцева ; Флинта. – Москва : – 2016. – 160 с. – ISBN 978-5-9765-2054-7.
6. Визель Т. Г., Дмитрова Е. Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и Перспективы: материалы I Междунар. конф. Российской ассоциации дислексии / Т. Г. Визель, Е. Д. Дмитрова. – Москва : Изд-во МСГИ, 2004. – 296 с.
7. Волохова Е. А. Дидактика:конспект лекций. / Е. А. Волохова, И. В. Юкина. – Ростов-н-Дону : «Феникс», 2004. – С. 288. – ISBN 5-222-05229-X.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь : Собр. соч. / В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; – Педагогика. – Москва : Изд-во Педагогика, 1982. С. 5–361.
9. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности

школьников. / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – Москва : – 1982.

10. Елецкая О. В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы / О. В. Елецкая // Логопед. – 2008. – №3. – С. 18–27.

11. Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников / С. Ф. Жуйков ; Просвещение. – Москва : Изд-во Просвещение, 1965. – 132 с.

12. Ивченко П. П. Особенности формирования графомоторных навыков у дошкольников / П. П. Ивченко // Интернет и образование. – 2012. – № 47. – URL: <http://www.openclass.ru/node/319518> (дата обращения 17.12.2024).

13. Корнев, А. Н. Состояние сукцессивных функций у детей с нарушениями чтения и письма / А. Н. Корнев // Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2011. – С. 376-377.

14. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей : учеб. пособие / Р. И. Лалаева; Просвещение. – Москва : Изд-во Просвещение, 2004. – 296 с.

15. Левина Р. Е. Связь орфографических затруднений у младших школьников с особенностями их речевого развития / Р. Е. Левина // Тезисы докладов III научной сессии по дефектологии. – Москва : 1960.

16. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; Просвещение. – Москва : Изд-во Просвещение, 2000. – 224 с.

17. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности: уч. Пособие / А. А. Леонтьев ; Наука. – Москва : Изд-во Наука, 1965. – 246 с.

18. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. О. И. Азова / Под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : РУДН, 2010. – 200 с. ISBN 978-5-209-02722-5.
19. Логопедия : 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 – Москва : Просвещение: Владос, 1995. – 384 с. ISBN: 978-5-691-01357-7.
20. Лурия А. Р. Очерки психофизиология письма: учеб. пособие / А. Р. Лурия; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 83 с.
21. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии : учеб. пособие / Л. Г. Парамонова; ДЕТСТВО-ПРЕСС. – Санкт-Петербург : Изд-во ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 224 с. ISBN 978-5-89814-345-9.
22. Прищепова И. А. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи / И. В. Прищепова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – Санкт-Петербург : Образование, 1992. – 140 с.
23. Прищепова И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 63 с.
24. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников : Учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова ; КАРО. – Санкт-Петербург : Изд-во КАРО, 2006. – 282 с. ISBN 978-5-9925-1348-6.
25. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе : пособие для учителей / Н. С. Рождественский. – 2-е изд., перераб. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 295 с.

26. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : уч. пособие / С. Л. Рубинштейн ; «Питер». – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-314-00016-4.

27. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников : кн. для логопеда / И. Н. Садовникова; ВЛАДОС. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1995. – 256 с.

28. Соботович, Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией: учебное пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Изд-во КГПИ, 2013. – 150 с.

29. Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии / Материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010» - март - апрель 2010 года / сост. Е.В. Ушакова, Ю.А. Покровская. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

30. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкол. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина ; Ассоц. "Проф. образование", Заоч. ун-т проф. обучения. – Москва : 1993. – 232 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностический материал для обследования дизорфографии у младших школьников

1. Изложение

Смородина

Отец принес домой смородиновые черенки. Таня решила сама смородину вырастить. Она выдернула сорную траву, вскопала землю и стала разбивать комья. Потом девочка посадила в рыхлую землю рядками смородиновые черенки. Пришел долгожданный день. Проклюнулись из почек ростки. Появились листочки. Осенью из ростков поднялись кустики. Через год они зацвели и дали ягоды. Довольна Таня, что сама смородину вырастила.

План.

1. Смородиновые черенки.
2. Посадка черенков.
3. Смородинка растет.
4. Таня довольна.

Слова для справок: довольна, вырастить, ростки, смородиновые черенки, появились.

2. Диктант

Речка Яблонька.

Славное это место. Меж крутых бережков текла речка Яблонька. Дно реки было песчаное. Со дна били студенные ключи. Вода была удивительно вкусная и прозрачная. По склонам реки жило семейство барсуков. Они вырыли глубокие норы с ходами и выходами.

(По И.Аксенову)

3. Словарный диктант

Автомобиль, адрес, аллея, багаж, беседа, вагон, вокзал, восемь, директор, железо, завтра, календарь, корабль, костер, мороз, портрет, прекрасный, шофер, электричество.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Дидактические упражнения для коррекции дизорфографии у детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях

Содержание

1. Парные согласные на конце слова и в середине слова
2. Непроизносимые согласные в корне слова
3. Слова, в которых нет произносимого согласного
4. Безударные гласные в корне слова
5. Правописание предлогов и приставок
6. Состав слова
7. Части речи
8. Род имен существительных
9. Число имён существительных

Парные согласные на конце слова и в середине слова



Прочитай! Запомни!

• **Парные** звонкие и глухие согласные на конце и в середине слов перед согласными надо проверять. Для этого следует подобрать однокоренное слово или изменить слово так, чтобы после этого согласного следовал гласный звук: *глаз* – *глаза*, *обувь* – *обуви*, *лодка* – *лодочка*.

Задание 1.

Уровень 1.

Спишите. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные.

Ястре(б, п) - ..., арбу(с, з) - ..., гара(ш, ж) - ..., жира(в, ф) - ..., заво(т, д) - ..., гвоз(д, т)ь - ..., ёр(ж, ш) - ..., вежли(в, ф) - ..., хоро(ж, ш) -

Уровень 2.

Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные.

Ястре... - ..., арбу... - ..., гара... - ..., жира... - ..., заво... - ..., ГВОЗ...Ь - ..., ёр... - ..., вежли... - ..., хоро... -

Уровень 3.

Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Напишите проверочные. Разделите слова на 2 группы.

Ястре... - ..., арбу... - ..., гара... - ..., жира... - ..., заво... - ..., ГВОЗ...Ь - ..., ёр... - ..., вежли... - ..., хоро... -

Задание 2.

Уровень 1.

Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы.

Ры(б, п)ки, бли(с,з)кий, кро(ш,ж)ки, чес?ный, поз?но, свис?нул, нахо(д, т)ка, здра?ствуйте, ла(п, б)ка, сла(т, д)кий, иву(ш,ж)ка.

Уровень 2.

Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Разделите на группы. Запишите в 3 столбика.

Ры(б, п)ки, бли(с,з)кий, кро(ш,ж)ки, чес?ный, поз?но, свис?нул, нахо(д, т)ка, здра?ствуйте, ла(п,)ка, сла(т, д)кий, иву(ш,ж)ка.

Уровень 3.

Прочитайте слова. Вставьте пропущенные буквы. Разделите на группы. Запишите в 3 столбика.

Ры...ки, бли...кий, кро...ки, чес...ный, поз...но, свис...нул, нахо...ка, здра...ствуйте, ла...пка, сла...кий, иву...ка.

Задание 3.

Уровень 1.

Распредели слова на группы.

Гла(д,т)кий, сто(к,г), ука(з,с)ка, ко(с,з)ьба, пиро(г,к), завя(с,з)ка, но(ш,ж), хо(д,т), карапу(з,с), вперё(т,д), приба(ф,в)ка.

Уровень 2.

Спиши. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.

Гла...кий, сто..., ука...ка, ко...ьба, пиро..., завя...ка, но..., хо..., карапу..., вперё..., приба...ка.

Уровень 3.

Распредели слова на группы. Выпиши каждую группу в отдельный столбик. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные.

Гла...кий, сто..., ука...ка, ко...ьба, пиро..., завя...ка, но..., хо..., карапу..., вперё..., приба...ка.

Допиши по 2 слова в каждый столбик.

Задание 4.

От данных слов при помощи суффикса **-к-** образуй новые слова. Подчеркни парные согласные в корне, которые требуют проверки.

Образец: указать — указ[^]ка

замазать — _____
разгадать — _____
повязать — _____
раскрасить — _____
занавесить — _____
отгрузить — _____
обновить — _____



гряда — гряд[^]ка

берёза — _____
шуба — _____
репа — _____
лопата — _____
лапа — _____
полоса — _____
глаза — _____

Задание 4.

Вставь пропущенные буквы. В скобках напиши проверочные слова.

| | |
|----------------------------|--------------------------------------|
| выйти на бере... (_____), | ро...кие ребята...ки (_____, _____), |
| найти кла... (_____), | жи...кая ка...ка (_____, _____), |
| ветки берё... (_____), | сла...кий пиро... (_____, _____), |
| запах тра... (_____), | лё...кие сапо...ки (_____, _____), |
| проливной дож...ь (_____), | у...кий поя... (_____, _____), |
| стадо коро... (_____), | бли...кий дру... (_____, _____). |

Задание 5.

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



Задание 6.

Прочитай. Вставь нужную букву. Объясни значения пословиц.

Книга – твой дру_, без неё как без ру_. Ры_ка малка, да уха сла_ка.
Пру_ человека кормит, а лень портит. Добрая пословица не в бро_ь,
в ма_. Хороша ло_ка к обеду.

Задание 7.

Найди и подчеркни слова, в которых надо проверять парную согласную.

Островки, островок, островком, остров.

Груз, грузило, погрузка, грузить.

Дружки, дружок, дружком, дружить.

Холодок, холодком, в холодке, холод.

Сторож, сторожить, сторожка, сторожевой.

Выход, ходьба, поход, ходок, ходил.



Непроизносимые согласные в корне слова



Прочитай! Запомни! Допиши!

- В некоторых словах согласные **В, Д, Л, Т** не произносятся, но пишутся, например: *здрав-ст~~в~~уй, серд~~ц~~е, сол~~н~~це, радост~~т~~ный*.
- **Непроизносимые согласные В, Д, Л, Т в корне слова нужно проверять.** Для проверки необходимо подобрать такое проверочное однокоренное слово... (продолжи правило, приведи примеры).

Задание 1.

Уровень 1.

Прочитай. Найди слова с непроизносимой согласной в корне слова.

Ездить, езда, поезда, поездка, наездник;

Звёздный, звезда, звёздочка;

Свист, свистнуть, свистеть, засвистел.

Честь, честный;

Вести, известить, известный.

Уровень 2.

Выпиши слова с непроизносимой согласной. Обозначь орфограмму.

Ездить, езда, поезда - поез...ка, наез...ник;

звезда, звёздочка – звёз...ный,

Свист, свистеть, засвистел - свис...нуть;

Честь – чес...ный;

Вести, известить – извес...ный.

Уровень 3.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.

Поез...ка - ..., наез...ник - ..., звёз...ный - ..., свис...нуть - ..., чес...ное - ..., извес...ный -... .

Задание 2.

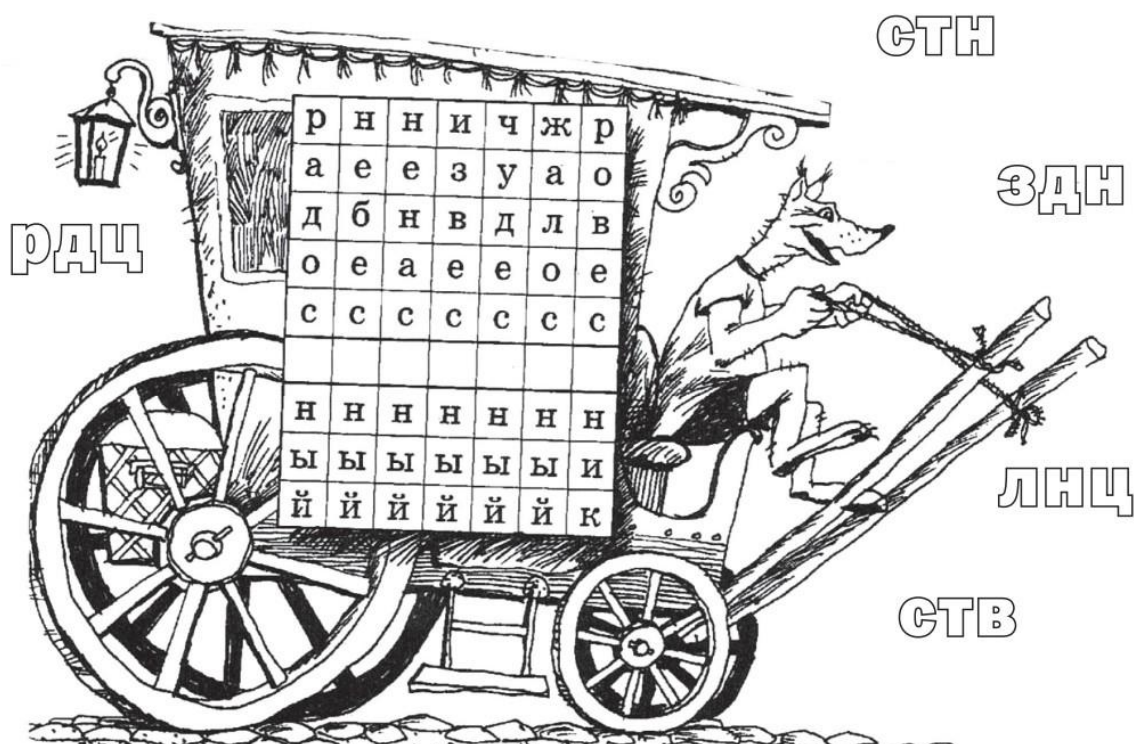
А. Устно подбери проверочное слово и вставь, где необходимо, пропущенные буквы.

Яс...ная ночь, ненас...ная погода, хрус...нула ветка, поз...ная осень, вкус...ная ягода, искус...ная работа, новогодний праз...ник, прекрас...ные цветы, ус...ная речь, сахарный трос...ник.

Б. С выделенным словосочетанием составь и запиши предложение. Подчеркни главные члены.

Задание 3.

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



Задание 4.

Вставь пропущенные буквы. Разбей слова на три группы и запиши в таблицу.

Тиган_ский, сей_, чу_ство, м_тла, сер_це, покр_снуть, з_ма,
здра_ствуй, шля_ка, вес_ник, воз_ь, теле_ка, свис_нуть, гр_знула,
св_рнуть, злос_ный, хру_кий, р_чной, х_лодный.

| Слова с непроизносимыми согласными в корне | Слова с парными согласными в корне | Слова с безударными гласными в корне |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Слова, в которых нет непроизносимого согласного

Задание 1.

Уровень 1.

Прочитай. Выпиши слова, где нет непроизносимой согласной.

Напиши проверочные.

Лестница, вкусный, опасный, искусный, здравствуй, прекрасный,
пастбища.

Уровень 2.

Прочитай. Запиши, вставляя, где нужно, пропущенные согласные.

Лес(...)ница, вкус(...)ный, опас(...)ный, искус(...)ный, здра(...)ствуй,
прекрас(...)ный, пас(...)бища.

Уровень 3.

Распредели слова в 2 столбика. Запиши.

Лес(...)ница, вкус(...)ный, опас(...)ный, искус(...)ный, здра(...)ствуй,
прекрас(...)ный, пас(...)бища.

Задание 2.

Уровень 1.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные.

Вес...ник - ..., учас...ник - ..., завис...ник - ..., трос...ник -

Уровень 2.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные.

Вес...ник - ..., учас...ник - ..., завис...ник - ..., трос...ник -

Уровень 3.

Образуйте с помощью суффикса –ник- однокоренные слова. Запишите.

Весть - ..., двор - ..., лёд - ..., участвовать - ..., зависть - ..., работа - ..., трость - ..., шутка -

Подчеркните в словах неизменяемую согласную.

Безударные гласные в корне слова



Прочитай! Запомни!

- Безударные гласные А, О, И, Е, Я в корне слова надо проверять. Для проверки следует изменить слово или подобрать однокоренное слово, чтобы проверяемая гласная была под ударением: *прямо́й* — *пря́мо*, *глаза́* — *глаз*.
- Во многих словах безударные гласные (а, о, и, е, я) нельзя проверить ударением, например: *сентябрь*, *огурец*, *рисунок*. Слова с непроверяемыми гласными надо запомнить или проверять по словарю.

Б. Разгадай ребусы. Подбери проверочные слова.



Прочитай! Запомни!

ПАМЯТКА

План проверки безударных гласных в корне слова

1. Найди в слове ударный слог, поставь ударение.
2. Выдели корень.
3. Определи безударный гласный в корне слова, который требует проверки.
4. Подбери такое родственное слово, в котором на этот гласный падает ударение.
5. Напиши в корне проверяемого слова ту же гласную, что и в проверочном:
уд__ви́лась — *ди́во* — *уди́вилась*.
6. Подчеркни ударные и безударные гласные: *ди́во* — *уди́вилась*.

Задание 1.

Помоги грибнику добраться до полянки, на которой растут съедобные грибы. Для этого вставь в слова пропущенную гласную, используя план проверки безударных гласных.



Задание 2.

Прочитай группы родственных слов. Поставь ударение и выдели корень. Подчеркни безударные гласные. В каждой группе слов подчеркни проверочное слово.

Варенье, варить, варка, варёный.

Столяр, столовая, столик, стол.

Тяжёлый, тяжесть, тяжело.

Плодовитый, плодовой, плод.

Дождливый, дождичек, дождь.

Спасение, спасательный, спас.

Размахивать, махнуть, взмах, перемахнуть, взмахивать.

Очаровываться, очарование, очаровательный, чары.



Задание 3.

Уровень 1.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.

Д(о,а)лёкий, л(а,о)скал, др(а,о)жал, л(и,е)сёнок, т(е,и)пло, зв(е,и)зда,
в(и,е)сло, ст(а,о)да, т(и,е)мнота, ст(о,а)нал, т(е, я,и)жёлый.

Уровень 2.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.

Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да,
т...мнота, ст...нал, т...жёлый.

Уровень 3.

Прочитай. Вставь пропущенные буквы. Напиши проверочные слова.

Д...лёкий, л...скал, др...жал, л...сёнок, т...пло, зв...зда, в...сло, ст...да,
т...мнота, ст...нал, т...жёлый.

Придумай предложение со словами из этой группы.

Задание 4.

Прочитай. В скобках перед словами с пропуском запиши проверочные слова. Поставь ударение. Вставь пропущенные буквы.

Поздним вечером мы добрались до () в_ршины
() г_ры. Какая кругом () т_шина!
В небе () по_вились первые звёзды. Какие они в
() г_рах () б_льшие!

Задание 5.

Заполни таблицу. Выполни задание по образцу.

| Подумай | Докажи | Напиши |
|----------------|-------------------|---------|
| г...л...ва | го́ловы, голо́вка | голо́ва |
| б...р...да | | |
| х...л...да | | |
| м...л...дой | | |
| д...р...вянный | | |
| з...л...нел | | |
| ст...р...жить | | |
| щ...б...тать | | |
| в...с...лился | | |
| п...л...са | | |
| ст...р...на | | |
| в...ч...реет | | |
| к...р...шок | | |
| г...л...дать | | |

Задание 6.

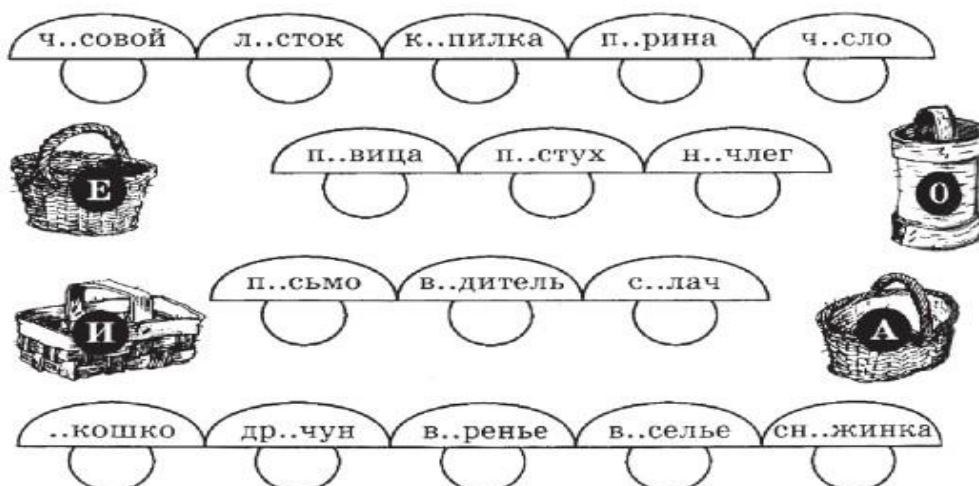
Вставь пропущенные буквы. Поставь над словом цифру 1, если безударный гласный в корне слова можно проверить, и цифру 2, если безударный гласный проверить нельзя.

Ст__ит м__розная п__года. С__рень от хол__да прижалась к топ__лю. Ин__й окутал в л__су б__рёзки, __синки, м__лоденькую __льху. Сквозь б__лоснежное __деяло на р__бине виднеются красные яг__ды.

Выл__зла из норки л__сица. Под д__ревьями в сн__гу затаился за__ц. Быстро проб__жал __лень. Где-то д__леко залаяла охотничья с__бака. К к__рмушке прил__тели вор__бы, сн__гири и с__нички. Застучал по к__ре дер__ва дят__л. Белка грызёт рехи. Ож__ла л__сная п__лянка.

Задание 6.

«Собери грибы». Обведи корзинки разными цветными карандашами. Вставь пропущенные безударные гласные (устно подбери проверочные слова). Раскрась грибы таким же цветом, каким обведена корзинка с буквой, которую ты вставил.



Правописание предлогов и приставок



Прочитай! Запомни!

Приставка — это значимая часть слова, которая находится **перед корнем** и служит для образования новых слов.

Приставки пишутся **слитно** со словом.

Задание 1.

А. Составь слова. Сравни слова по лексическому значению и по составу. Сделай вывод.

при
у > бежать

при
у > ехать

при
у > нести

Б. Запиши под каждой картинкой соответствующий глагол с приставкой.



Задание 2.

Вставь пропущенную букву, объясняя правописание гласной в приставке. Выдели приставку, подчеркни гласную. Найди и подчеркни слово, в котором нет приставки.

З_звенел, пр_цук, _бьелся, с_грелся, д_писал, д_пел, д_мил,
п_дсказать, п_грузить, н_рисовать, пр_лететь.



Прочитай! Запомни!

Приставка — часть слова и пишется *слитно*!

Предлог — это часть речи и пишется *отдельно*!

Перед *глаголом* никогда не бывает предлога!

Между предлогом и следующим за ним словом можно вставить вопрос или другое слово.

Например: в *(каком?)* лесу, в *сказочном* лесу.

Ребята направились на прогулку.
Ребята направились на (какую?) лыжную прогулку.

Задание 3.

Уровень 1.

В один столбик выпиши слова с приставками, в другой — слова с предлогами.

(За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта, (по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.

Уровень 2.

Распределите слова в два столбика, раскрывая скобки. Выделите корень.

(За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта, (по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.

Уровень 3.

Распределите слова в два столбика, раскрывая скобки. Выделите корень.

(За)платил, (за)плату, (под)рисовал, (под)рисунком, (в)лез, (в)лес, (за)брал, (за)брата, (по)ход, (на)ходка, (по)лёт, (по)полю, (от)винтил, (от)винта, (по)вредил, (во)вред, (по)солил, (с)солью, (с)резать, (с)резьбой, (у)летел, (у) лётчика.

Придумайте свои слова с приставками и предлогами.

Задание 4.

А. Составь словосочетания, соединя слова первого и второго столбика линиями. Обозначь предлоги и приставки.

| | |
|-------------------|-------------------|
| <u>по</u> дорожке | позвонил |
| по телефону | пошёл |
| по свету | постучал |
| по стеклу | побежал |
| по столу | потёр |
| под навес | подвернулся |
| под стул | подставил |
| под руки | <u>под</u> катили |
| под струю | поджал |
| под руку | подхватил |

Задание 5.

Б. Запиши словосочетания, раскрывая скобки и обозначая приставки и предлоги.

- (к) дому (под) бежал _____
- (с)пустился (к) реке _____
- (по) ложил (на) стол _____
- (от) радости (за) плакал _____
- (раз) ложил (на) столе _____

Задание 6.

Найди и исправь ошибки. Спиши предложения, обозначая приставки и предлоги.

1. Лодка от плыла отберега.

2. Катя до плыла до острова.

3. Вадим по ехал по дороге на самокате.

4. К вечеру дедушка доехал дорощи.

5. Медведь медленно за шёл задерево.

6. Котёнок испугался и от прыгнул от лягушки.

7. Коля нашёл наземле маленький ключик.

8. Белка быстро с лезла с дерева.

9. Солнце за шло затучу.



Состав слова

Задание 1.

Уровень 1.

Образуйте от основ данных слов при помощи суффикса –ник- однокоренные слова.

Малина, осина, цветы, муравей, двор.

Уровень 2.

Образуйте от основ данных слов при помощи суффикса –ник-, -ов-, -н- однокоренные слова.

Малина, осина, цветы, муравей, двор.

Уровень 3.

Образуйте от основ данных слов при помощи разных суффиксов однокоренные слова.

Малина, осина, цветы, муравей, двор.

Задание 2

Уровень 1.

Разберите слова по составу.

Пляска, торг, огуречный, жёлтый, аккуратный, корзинка, перебежка, пересолённый, отвинтит, плита, завтрак, беседка, камыш, посадка, вагоны.

Уровень 2.

Распределите слова в каждую графу таблицы.

Пляска, торг, огуречный, жёлтый, аккуратный, корзинка, перебежка, пересолённый, отвинтит, плита, завтрак, беседка, камыш, посадка, вагоны.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Корень | |
| Корень, суффикс | |
| Корень, суффикс, окончание | |
| Корень, окончание | |
| Приставка, корень, суффикс, окончание | |

Уровень 3.

Подберите в каждую графу таблицы по три слова. Запишите.

| | |
|---------------------------------------|--|
| Корень | |
| Корень, суффикс | |
| Корень, суффикс, окончание | |
| Корень, окончание | |
| Приставка, корень, суффикс, окончание | |

Задание 3

а) Запишите слово, в котором корень будет такой, как в слове *работница*, приставка как в слове *захотел*, суффикс как в слове *молоток*. (Заработок)

б) Запишите слово, в котором корень будет такой, как в слове *погрузка*, приставка - как в слове *наступила*, суффикс - как в слове *дочка*, окончание - как в слове *школьница*. (Нагрузка)

в) Запишите слово, в котором корень будет такой, как в слове *переночевали*, суффикс - как в слове *добренький*, окончание - как в слове *ручка*. (Ноченька)

г) Какое слово получится, если взять приставку в слове *поглядели*, корень в слове *извозчик*, суффикс в слове *бумажка*, окончание в слове *головушка*. (Повозка)

д) Какое слово получится, если взять корень в слове *поиграли*, суффикс в слове *дедушка*, окончание в слове *карандаш*. (Игрушки)

е) Какое слово получится, если взять приставку в слове *послушал*, корень в слове *рядом*, суффикс в слове *бутылка*, окончание в слове *шалаши*. (Порядки)

Задание 6

Прочитайте текст.

Весна

Пришла радостная весна. Весеннее солнышко ярко светит и греет землю. Весело бегут ручейки. Мальчишки пускают бумажные кораблики. Уже летят перелетные птицы. На деревьях зазеленели молодые листочки. Скоро и лето.

а) Выпишите по два существительных к схеме:

∩□ ∩∧□

б) Выпишите по одному прилагательному к схеме.

∩∧□ ¬∩∧□

в) Выпишите три глагола к схеме.



Задание 8 «Суффиксы пошутили»

Ученики имеют на руках суффиксы. Педагог показывает слово с неправильным суффиксом, дети прочитывают его, а затем подставляют в него требуемый суффикс.

дубик - домик, лесяк - морник, садник - ледик, летка - лисчик, столник - охотица, тельничка - руковьяшка.

Части речи



Прочитай! Запомни!

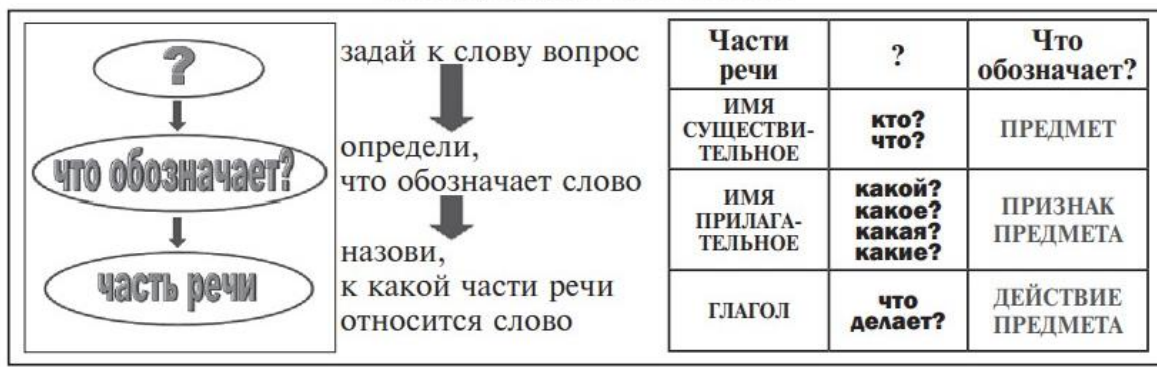
Все слова, из которых состоит наша речь, можно разделить на большие группы, отнести к различным частям речи:

имена существительные — это слова, которые обозначают предметы и отвечают на вопросы **кто?** или **что?** (*бабушка, дом*)

имена прилагательные — это слова, которые обозначают признаки предметов и отвечают на вопросы **какой? какая? какое? какие?** (*огромный, красная, холодная, сладкие*)

глаголы — это слова, которые обозначают действия предметов и отвечают на вопросы **что делает? что сделал? что будет делать?** (*читает, прочитал, будет читать*).

АЛГОРИТМ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧАСТИ РЕЧИ



Задание 1.

Уровень 1.

Выпишите слова в таком порядке - существительные, прилагательные, глаголы.

Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.

Уровень 2.

Выпишите слова в таком порядке - существительные, прилагательные, глаголы.

Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.

В каждую группу допиши по два своих слова.

Уровень 3.

Выпишите слова по частям речи.

Суббота, шампунь, сиреневый, праздновать, путешествовать, хоккейная, терраса, тоскует, яблочный, ужинать, ужин, север, северный, серебряный, серебро, надеяться, иллюстрировать.

В каждую группу допиши по два своих слова.

Задание 2

Игра «Сделай сок». Измени слова по образцу.

Образец: яблоко — ^{сущ.}яблочный ^{прил.}

яблоко — _____
апельсин — _____
виноград — _____
груша — _____

Задание 3

Прочитай. Распредели слова текста на четыре столбика.

Пришла морозная зима. В лесу стоит удивительная тишина. Спят под белыми снегами деревья. На огромных сурубах вижу синие тени от высокой сосны. Застучал пёстрый дятел. Рыжая белка ест спелые шишки.



| Имя существительное | Имя прилагательное | Глагол | Предлог |
|---------------------|--------------------|--------|---------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Род имен существительных



Прочитай! Запомни!

Имена существительные бывают *мужского, женского и среднего рода*.

К существительным *мужского рода* можно подставить слова **он, мой**: папа, герой, завтрак.

К существительным *женского рода* можно подставить слова **она, моя**: мама, книга, земля.

К существительным *среднего рода* можно подставить слова **оно, моё**: гнездо, окно, платье.

Чтобы определить род существительного, его надо поставить в И.п., ед.число.

Род существительных — это постоянный признак.

Задание 1.

Уровень 1.

Запиши имена существительные в три столбика: слова женского рода, мужского рода и среднего рода.

Багаж, касса, неделя, насекомое, солнце, месяц, помидор, сердце, черёмуха, совесть, сочинение, синица, правило.

Уровень 2.

Запиши имена существительные по родам.

Багаж, касса, неделя, насекомое, солнце, месяц, помидор, сердце, черёмуха, совесть, сочинение, синица, правило.

Уровень 3.

Запиши имена существительные по родам.

Багаж, касса, неделя, насекомое, солнце, месяц, помидор, сердце, черёмуха, совесть, сочинение, синица, правило.

В каждую группу допиши по два своих слова.

Задание 2.

А. Отгадай загадки. Определи род этих существительных.

Я в любое время года

И в любую непогоду

Очень быстро в час любой

Провезу вас под землёй.

_____ (____ . р.)

— Дзынь-дзынь-дзынь! — я бью тревогу. —

Уступите мне дорогу.

Никуда мне не свернуть

У меня — по рельсам путь.

_____ (____ . р.)

Я мчусь, держусь за провода,

Не заблужусь я никогда.

_____ (____ . р.)

Что за чудо — длинный дом!

Пассажиров много в нём.

Носит обувь из резины

И питается бензином.

_____ (____ . р.)

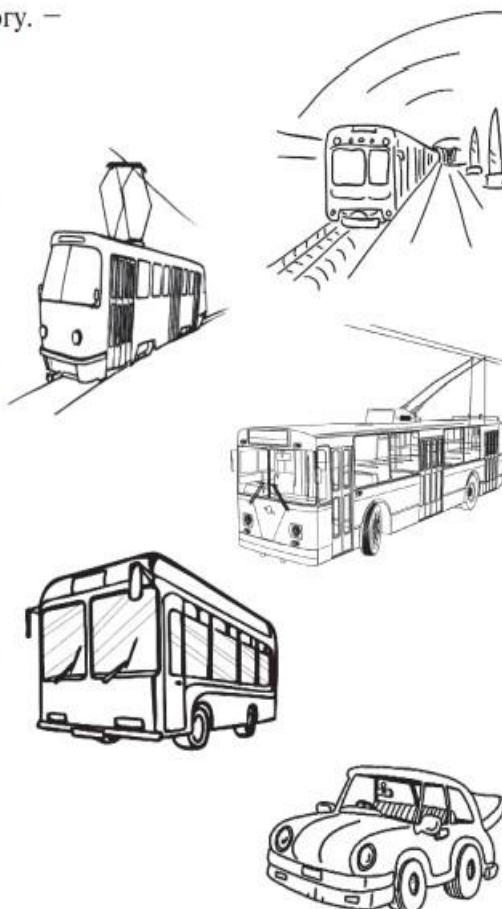
Пьёт бензин, как молоко,

Может бегать далеко.

Возит грузы и людей.

Ты знаком, конечно, с ней?

_____ (____ . р.)



Задание 3.

Укажи род и число имён существительных. Используй слова-помощники.

марш (____ .р., ____ .ч.)

сирень (____ .р., ____ .ч.)

СЛОВА-ПОМОЩНИКИ

мышь (____ .р., ____ .ч.)

солнце (____ .р., ____ .ч.)

обруч (____ .р., ____ .ч.)

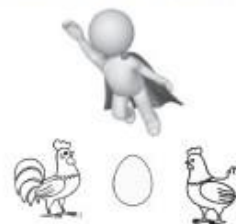
поляна (____ .р., ____ .ч.)

грозы (____ .р., ____ .ч.)

море (____ .р., ____ .ч.)

деревья (____ .р., ____ .ч.)

деревни (____ .р., ____ .ч.)



Число имён существительных



Прочитай! Запомни!

Имя существительное часть речи, которая обозначает предметы, явления природы или события и отвечает на вопросы *кто?* (одушевленное сущ.) или *что?* (неодушевлённое сущ.): дедушка, радуга.

Имена существительные изменяются по числам. В единственном числе имя существительное обозначает один предмет, во множественном числе — два и более предмета (огород — огороды, медведь — медведи).

Задание 1.

Уровень 1.

Образуйте из данных слов слова во множественном числе по образцу:

полено — поленья.

Звено - ..., крыло - ..., стул - ..., перо - ..., лист - ..., край - ..., пень - ...,
день - ..., колос - ..., брат -

Уровень 2.

Образуйте из данных слов слова во множественном числе.

Звено - ..., крыло - ..., стул - ..., перо - ..., лист - ..., край - ..., пень - ...,
день - ..., колос - ..., брат -

Уровень 3.

Образуйте из данных слов слова во множественном числе.

Звено - ..., крыло - ..., стул - ..., перо - ..., лист - ..., край - ..., пень - ...,
день - ..., колос - ..., брат -

Допишите два своих слова.

Задание 2.

«Скажи наоборот»: измени число имени существительного.

Образец: роман — романы, рассказы — рассказ.

| | |
|-----------------------|----------------------|
| сказка — _____ | поэма — _____ |
| басня — _____ | пословица — _____ |
| повести — _____ | скороговорки — _____ |
| стихотворения — _____ | поговорки — _____ |

Задание 3.

А. Подумай и запиши, чем интересны следующие существительные?

Ворота, каникулы, дрожжи, ножницы, румяна, брюки.

Эти существительные *не* употребляются в _____ числе.


Б. Найди и отметь знаком  имена существительные, которые не употребляются в единственном числе.

| | | | | | | | | |
|---|----------------|--|---|-----------------|--|---|------------------|--|
| 1 | <i>шахматы</i> | | 4 | <i>макароны</i> | | 7 | <i>духи</i> | |
| 2 | <i>книги</i> | | 5 | <i>очки</i> | | 8 | <i>часы</i> | |
| 3 | <i>сливки</i> | | 6 | <i>тетради</i> | | 9 | <i>заморожки</i> | |

В. Подумай и запиши, чем интересны следующие существительные?

Смех, гнев, доброта, молодёжь, старость, дружба.

Эти существительные не употребляются во _____ числе.

Г. Найди и отметь знаком  имена существительные, которые не употребляются во множественном числе.

| | | | | | | | | |
|---|----------------|--|---|---------------|--|---|----------------|--|
| 1 | <i>молоко</i> | | 4 | <i>обувь</i> | | 7 | <i>дерево</i> | |
| 2 | <i>сметана</i> | | 5 | <i>посуда</i> | | 8 | <i>кино</i> | |
| 3 | <i>мясо</i> | | 6 | <i>одежда</i> | | 9 | <i>морковь</i> | |

