# СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

§1. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

§2. ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

§3. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

§4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

ВЫВОДЫ

Глава 2. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДИСГРАФИЕЙ

§ 1. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭТАП)

§ 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ (ФОРМИРУЮЩИЙ ЭТАП)

§ 3. ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ОРФОГРАФИИ

ВЫВОДЫ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

#### ВВЕДЕНИЕ

Очень часто логопедам и учителям приходится сталкиваться с различными нарушениями письменной речи, в частности, с дисграфией у детей младшего школьного возраста. Из-за неумения правильно видеть, а иногда правильно слышать тот или иной звук, ребенок не может овладеть в полной мере правилами русского языка, грамматикой и орфографией. Это затрудняет обучение ребенка, приводит к нежеланию работать на уроках, к плохой адаптации среди сверстников.

Проблемой коррекции письменной речи детей с дисграфией занимались многие ученые: Иншакова О.Б, Лалаева Р.И, Левина Р.Е, Букчина Б.З, Калагудская Л.П, Спирова Л.Ф, Садовникова И.Н, Ефименкова Л.Н, Лукашенко М.Л и др.

Все исследователи единогласно указывали на то, что причинами неправильного письма могут быть как биологические (родовые травмы, внутриутробные инфекции, болезни первого года жизни), так и социальные (двуязычие, педагогическая запущенность, левшество, нарушения эмоционально-волевой сферы).

Все вышеуказанное объясняет актуальность нашего исследования.

Объект исследования - процесс развития письменной речи детей младшего школьного возраста с дисграфией, их учебно–познавательная деятельность в процессе обучения орфографии.

Предмет исследования – состояние письменной речи у детей с дисграфией.

Целью дипломной работы является выявление основных трудностей развития орфографической зоркости у детей с дисграфией, определение оптимальных путей и методов работы по развитию у них орфографической зоркости.

Гипотеза исследования – процесс развития орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста с дисграфией будет более эффективным, если на логопедических занятиях применять упражнения на формирование фонематического восприятия, зрительного восприятия буквенного образа слова.

Исходя из цели дипломной работы и гипотезы исследования нами определены конкретные задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) выявить особенности развития письменной речи у детей с дисграфией;

3) проведение констатирующего эксперимента с целью выявления исходного уровня владения орфографической зоркостью учащихся с дисграфией.

4) создание системы упражнений для коррекции письменной речи у детей с дисграфией;

5) проверка эффективности используемой системы упражнений (контрольный этап).

Методы научно- педагогического исследования:

1) теоретический анализ литературы по проблеме исследования;

2) наблюдение;

3) беседа;

4) эксперимент.

Организация исследования - работа проводилась на логопункте общеобразовательной школы №7 города Шуи с 20 марта (констатирующий этап эксперимента) 2006 года по 11марта 2007года (формирующий и контрольный этапы) в четвертом классе.

Практическая значимость работы состоит в расширении и углублении логопедических знаний, приобретении практического опыта в выявлении недостатков письменной речи у детей с дисграфией, развитие у них орфографической зоркости.

Материал исследования – письменные работы учащихся (диктант).

Структура работы.

Работа состоит из введения, двух глав, в которых дан анализ научной и специальной литературы по данной теме, рассмотрены особенности развития орфографической зоркости у детей с дисграфией, выявлен уровень развития письменной речи детей с дисграфией, определены методы, приёмы по устранению недостатков письма. В работе имеется заключение, список литературы, приложения.

# Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

#

# §1. ЛингвОМЕТОДИЧЕСКИЕ основы обучения орфографии

##

## ПОНЯТИЕ ОБ ОРФОГРАФИИ

Слово « орфография» состоит из двух греческих слов orhos (прямой, правильный) и grapho (пишу), что означает «правильное написание». Орфография – это система правил, устанавливающая единообразное написание слов и их форм (Толковый словарь Ожегова).

Это исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество. Иногда под орфографией понимаются правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны разные написания; часть науки о языке; условное правильное общепринятое написание слов.

## СТРУКТУРА И ПРИНЦИПЫ ОРФОГРАФИИ

В лингвистике различают пять основных разделов орфографии:1) передача буквами фонемного состава слов (морфем); 2) слитные, раздельные, дефисные написания;3) употребление прописных и строчных букв;4) правила переноса слов со строки на строку;5) правила сокращения слов [46, с.6 ].

В русском письме главным разделом, который определяет собой ведущий принцип орфографии, является первый: передача буквами фонемного состава слов (морфем).

Именно к этому разделу орфографии относится большинство правил, изучаемых в младших классах: правописание безударных гласных и сомнительных согласных, непроизносимых согласных и т.п.

В настоящее время существуют две трактовки основного закона русской орфографии: морфологическая и фонематическая.

С точки зрения морфологического принципа правописание тех или иных морфем (приставка, корень, суффикс, окончание), всегда одинаково, хотя произношение этих частей слова в разных фонетических условиях может быть разным.

Фонематический принцип обосновывает единообразие буквенного « образа» каждой части слова тем, что на письме передается не звуковой, а фонемный состав морфем. Он базируется на понимании фонемы как функциональной единицы. Звуки, представляющие одну и ту же фонему, акустически могут быть разными. И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем. Так, например, звуки (о/а/ъ) в корне слов воды, водянка, водяной- позиционные «представители» фонемы - о, а звуки (а/а/ъ) в корне слов глаз, глазок, глазомер являются реализацией фонемы – а, т.к. своё название и обозначение фонема получает по своему основному звучанию, т.е. по сильной позиции (в нашем примере – по звуку под ударением). Другими словами, в процессе письма мы идем от звучания морфемы к ее фонемному составу и только от него – к буквам.

Поскольку обучение письму происходит одновременно с обучением чтению, впервые со многими словами дети знакомятся сначала в их письменной форме, необходимое звено, лежащее на пути от звучащей речи к её «письменному коду», не осознается ими. Между тем именно установление фонемного состава слов (нахождение сильных позиций) есть собственно орфографическое действие [12,с.3].

Фонематический принцип позволяет не только формировать орфографическое действие сразу на основе всеобщего принципа письма. Он устанавливает связи между отдельными правилами правописания (учит проверять вариант фонемы ее основной реализацией, той, которая дана в сильной позиции).

В русском языке принято выделять еще два принципа орфографии -традиционный и дифференцирующее написание.

«В отличие от морфологического и фонематического принципов, традиционный базируется на отражении старых норм письма. С ним ребенок чаще всего сталкивается при написании словарных слов (Иншакова О.Б)» [12, с.2].

Так, например, написание традиционных слов собака, сапог не противоречит ни фонемному, ни морфологическому принципу, т.к. соответствует одной из двух возможных здесь букв, однако и не отвечает им, т.к. в отличие от морфологического написания слов вода, трава, для выбора букв (о или а) здесь нет проверочных слов. Усвоению детьми традиционного принципа письма уделяет большое внимание Л.Г.Парамонова, справедливо замечая, что словарные слова «…широко распространены в современном русском языке и встречаются ребенку буквально на каждом шагу». Поэтому работа над словарными словами –это неотъемлемая составляющая успешного формирования навыка письма, позволяющего ученику овладеть функциональной грамотностью [29,с.112].

Дифференцирующие написание применяется тогда, когда пишущий хочет выразить средствами орфографии какую-то свою мысль, разграничить омонимы: компания- «группа людей» и кампания-«совокупность мероприятий»; поджог- имя существительное и поджег- глагол совершенного вида, прошедшего времени.

В начальных классах дифференцирующие написания представлены правилом употребления заглавной буквы в именах собственных: чайка- птица и «Чайка»- марка автомобиля.

## Учение о фонеме

В отечественной фонологии выделяют два направления: Московскую фонологическую школу (МФШ) и Санкт - Петербургскую фонологическую школу (С -ПФШ) академика Л.В. Щербы.

Различия двух отечественных фонологических школ определяются по их отношению к двум вопросам фонологии: 1) как вычленяются фонемы в качестве единиц определенного яруса языка и как тем самым определяется состав фонем языка; 2) как идентифицируются фонемы в потоке речи.

Вычленение фонем как языковых единиц и их идентификация в потоке речи в соответствии теории Л.В. Щербы кратко могут быть описаны так.

Речевой поток неделим на звуки речи. Дискретными единицами языка являются фонемы. Их выделение в потоке речи оказывается возможным только потому, что фонема, как единица звукового уровня языка, потенциально связана со смыслом: одна фонема может по объёму совпадать с одной морфемой, а морфемы – это значимые единицы языка.

Потенциальная связь фонемы со смыслом была положена Щербой в основу определения понятия фонемы. Он также отмечает, что элементы наших звуковых представлений имеют известную самостоятельность.

Самостоятельность фонем не следует понимать так, будто система фонем существует сама для себя. Система фонем существует для обслуживания лексики и грамматики, фонемы функционируют в составе словоформ.

В работах сторонников С-ПФШ употребляются термины «сильная» и « слабая» позиции, хотя содержание, которое вкладывается в эти термины, не совпадает с тем содержанием, которое вкладывается в них сторонниками МФШ.

По МФШ, в слабых позициях происходит нейтрализация, не различение фонем, различающихся в сильных позициях, по С-ПФШ,- речь идет лишь о неупотреблении отдельных фонем в слабых позициях.

Теория МФШ кратко может быть описана следующим образом.

Фонема не существует отдельно как автономная единица определенного языкового уровня, она существует только как элемент морфемы. Чтобы идентифицировать звук слабой позиции в отношении его фонемного статуса, надо найти для него сильную позицию в той же морфеме. Если такой морфемы нет, перед нами гиперфонема (звук т в словоформе спрут- вариант фонемы т, т.е. фонема т). Одним из центральных положений МФШ является понятие нейтрализации.

В соответствии с установкой МФШ, в слабых позициях происходит нейтрализация фонем, различающихся в сильных позициях по одному из своих дифференциальных признаков. Такие фонемы в слабых позициях, по МФШ, перестают различаться, омономизируются. Нейтрализация понимается как не различение фонем.

Фонемный состав русского языка большинством лингвистов русского языка сводится к 39- 42 звуковым единицам. Некоторые расхождения в определении состава фонем учёными разных фонологических школ объясняются не бесспорностью фонемного функционирования отдельных звуков русской речи [48, с. 18].

## Сущность понятия «орфограмма». Виды орфограмм

Термин «орфограмма» вошел в школьную практику сравнительно недавно. В конце 60-х годов в учебниках по русскому языку для средних классов появились списки изучаемых орфограмм, а с 1980 года в учебник 4класса в раздел «Повторение изученного в начальных классах» вошло определение орфограммы: « В словах бывают буквы, выбор которых определяется правилом. Например, букву о в слове вода мы пишем по правилу о безударных гласных. Такие буквы называют орфограммами.» (Русский язык: учебник для 4 класса. - М., 1985.-С.7).

Орфограмма – это написание, которое не устанавливается на слух [8, с.39].

Выделяют следующие признаки орфограммы:

* написание, требующее проверки (буква, сочетание букв, морфема, позиция между словами, стык морфем, место разделения слова при переносе);
* наличие не менее двух возможных вариантов написания, лишь один из которых правильный.

Как известно, в русском письме есть орфограммы, связанные с обозначением звуков буквами и не связанные со звучанием: прописная буква, слитное и раздельное написание, правила переноса и сокращений. Однако признак незаданности произношения свойственен всем без исключения орфограммам (например, прописную или строчную букву по звучанию тоже не установишь).

Очень важно не подменять всеобщее свойство орфограмм признаком расхождения написания с произношением. Буквы–орфограммы могут совпадать с произношением: трава, силач, старушка и т.п. («пишутся, как слышатся»), а могут расходиться с ним: дрова, белил, дорожка и т.п.

Сущность орфограммы не в расхождении с произношением, а в характере фонетических условий, ставящих пишущего перед необходимостью вначале найти сильную позицию (фонему) или опереться на специальное правило (например, имя собственное и т.п.), а потом уже писать.

Для распознавания орфограмм существенное значение имеют опознавательные признаки орфограмм: 1) несовпадения звука и буквы, написания и произношения; 2) звуки (звукосочетания, место звуков в словах, буквы и буквосочетания) дающие наибольшее количество несовпадений, «опасные» звуки (буквы): а) гласные – о - а, и - е; б) пары звонких и глухих согласных б – п , г -к, в - ф и т.д.; в) сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу; г) сочетания стн, сн, здн, зн (непроизносимые согласные); д) сочетания нч, нщ; е) согласные буквы б,г, в, д, з, ж на конце слова, которые могут обозначать глухие согласные звуки /п/,/к/, / ф/, /т/, /с/, /ш/; ж) буквы я, е, ю, ё, обозначающие два звука.

3) морфемы в словах, сочетания морфем. Обнаруживая в слове морфему, учащийся целенаправленно ищет орфограмму, ибо уже знает, какие орфограммы могут встретится в приставке, какие – в корне, какие - в окончании или на стыке морфем.

На основе опознавательных признаков у учащихся формируется алгоритм орфографических действий (постановка орфографической задачи, решение орфографической задачи), который направлен на достижение поставленных целей.

Для совершенствования орфографического действия необходимо определенной пространство, называемое орфографическим полем. В пределах этого пространства осуществляется проверка орфограммы. Так для проверки буквы у в слове «чувство» достаточно сочетания «чу», т.е. минимальное орфографическое поле – сочетание из двух букв. А при проверке заглавной буквы в слове «орел» необходимым орфографическим полем является все предложение, без чего непонятно, о чем идет речь: о городе Орле или о птице.

Работа над первой группой опознавательных признаков – это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на развитие языкового чутья, речевого слуха.

Работа над второй группой - направлена на запоминание. В процессе этой работы у детей развивается внимание, своего рода бдительность в отношении орфограмм.

Работа над третьей группой опознавательных признаков – подготовка к использованию грамматической основы в проверке орфограмм, т.е. в решении орфографических задач.

Помимо основной группы орфограмм, связанной с передачей буквами звукового (фонемного) состава морфем, имеются орфограммы другого рода, на которые распространяются правила, составляющие четыре других раздела орфографии (прописная буква, слитно-раздельные написания, перенос, сокращения слов).

В любом тексте основную часть составляют орфограммы, связанные с выбором буквы для обозначения звука (фонемы) в слабой позиции. К орфограммам сильных позиций относят написания жи-ши, ча-ща, чу-щу, которые отражают особенности русской графики, чем орфографии. В то же время сложность выбора букв о или е, э или е после шипящих, а также и или ы после ц обходится молчанием, хотя они-то как раз и представляют наибольшую трудность для письма: « пошол», «чорный», «тяжолый», «цырк» и т. п. Уже младший школьник способен понять, что в силу непарности шипящих и ц буква гласного после них даже в ударном слоге устанавливается по специальному правилу - это всегда орфограмма.

Обычно учащиеся знакомятся с орфограммами по мере изучения орфографических правил. А переход на позиции фонематического принципа и соответствующая трактовка понятия «орфограмма» позволяют с самого начала формировать умение находить орфограммы в своем общем виде [46,с.33].

## Методика работы над орфографическим правилом

Формирование навыка грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил. Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенных чем-то общим. Тем самым они избавляют пишущих от необходимости запоминать образ каждого слова и создают возможность, руководствуясь правилом, писать целую группу слов в соответствии с установленными языковыми нормами.

Орфографические правила унифицируют написания слов, объединенных на основе грамматической общности. Это облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил.

«Под правилом,- пишет Д.Н. Богоявленский, - понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. Основное назначение правил - обобщать однородные орфограммы».

По самой своей сути усвоение орфографических правил невозможно без определенного уровня владения грамматическим, фонетическим, словообразовательным материалом. Грамматическая теория - это фундамент орфографического правила.

Поэтому в начальных классах принят такой порядок изучения орфографических правил, согласно которому правило входит в грамматическую или словообразовательную тему как ее составная часть. Так, правила, регулирующие написание корня, приставки и суффикса, изучаются в разделе «Состав слова» в связи с усвоением той или иной морфемы. Правила, определяющие написание окончаний частей речи, соответственно включаются в темы «Имя прилагательное», «Глагол».

Методика изучения орфографического правила зависит от его специфики. Вопрос о классификации орфографических правил не имеет в настоящее время единообразного решения. Как отмечал Н.С. Рождественский, «впервые вопрос о типологии правил поставлен Е.С. Истриной, которая в основу их группировки кладет признак большей или меньшей определенности инструкций, заключенных в правиле: 1) точное указание на написание, 2) указание на вспомогательный прием, 3) намек на необходимость анализа».

Богоявленский выделял три группы правил: одновариантные, двухвариантные, правила-рекомендации.

Одновариантные правила предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания. Например, таково правописание гласных после шипящих. Такие правила носят универсальный характер, и их усвоение основывается на прямой ассоциации между данной грамматической категорией или фонетической ситуацией и ее письменным обозначением.

Двухвариантные орфографические правила также содержат указания на правописание орфограмм. Однако в отличие от первой группы в правиле дается несколько вариантов написания (обычно два). Выбор того или иного написания обуславливается некоторыми дополнительными (фонетическими или морфологическими) признаками орфограмм, например правописание приставок раз-, воз-, низ- и др.

Третья группа правил отличается от двух первых тем, что не содержит информации об образце письма. Правило сводится к рекомендации некоторого приема, применение которого может привести ученика к правильному решению орфографической задачи.

Примером правил третьей группы являются правила проверки безударных гласных, глухих, звонких, непроизносимых согласных и некоторые другие.

Работа над орфографическим правилом – довольно сложный процесс, основными компонентами которого являются: раскрытие сущности правила, овладение формулировкой правила, применение правила в практике письма.

Раскрытие сущности правила означает выяснение прежде всего следующего факта: написание какой части слова, части речи или грамматической формы управляет правило; какие признаки при этом выступают в качестве ведущих.

Работа над формулировкой правила ведется по учебнику. Важно, чтобы учащиеся осознали структуру правила. Перенос правила на новый языковой материал осуществляется прежде всего путем подбора учащимися своих примеров на данное правило, а также в ходе выполнения разнообразных упражнений. Необходимо устанавливать связи нового правила с ранее известными. Связь эта может выражаться в противопоставлении или, наоборот, в сопоставлении, т.е. в установлении сходства. Например, предлоги и приставки сходны по графическому начертанию, но противоположны с точки зрения слитного и раздельного их написания. Общим для правил о правописании безударных гласных в корне, глухих и звонких согласных является то, что все три правила определяют правописание корня, способ проверки требует подбора однокоренных слов или изменения формы. Разница в том, что при подборе проверочных слов учитываются разные критерии (ударение, наличие гласного после проверяемого согласного).

Однако к изучению каждого правила нужно подходить дифференцированно, учитывая его особенности. Так, например во 2-м классе дети знакомятся с разделительным ь. В 3-м классе узнают о разделительном ъ. Сущность правил о твердом разделительном знаке учащиеся должны усвоить раньше, чем приступят к противопоставлению ъ и ь.

Осознание правил зависит от наличия конкретных представлений. Поэтому не нужно требовать механического заучивания, а важно на конкретном материале выделять те особенности написания слов, которые в обобщенном виде составляют содержание правила [39,с.36].

§2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Понятие об орфографическом навыке

Определяя методику работы над формированием у младших школьников орфографических навыков, учитель исходит из психологической природы орфографического навыка.

В психологии различают два типа навыков. К одному из них относятся навыки, которые вырабатываются на основе многократных однообразных повторений. Такой навык в подавляющем большинстве случаев представляет собой физическое действие: скоропись, бег, прыжки, метание в цель и т.д. Ко второму типу навыков относятся такие, которые формируются на основе более или менее сложных умственных действий и представляют собой «автоматизированные компоненты сознательного действия человека».

Орфографический навык принадлежит ко второму типу навыков и на этом основании может рассматриваться как «автоматизированный компонент» сознательной речевой деятельности человека в условиях протекания ее в письменной форме.

Орфографический навык специфичен. Его своеобразие обусловлено прежде всего тем, что этот навык речевой. Он включается в качестве компонента в речевую деятельность (имеется в виду письменная речь) наряду с такими ее компонентами, как синтаксически правильное построение предложения, стилистически точное употребление слова, и некоторыми другими.

Орфографический навык - это сложный навык. Он создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как навык письма (автоматизированное начертание букв), умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звуко-буквенный и слоговой анализ), умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки, умение подвести орфограмму по соответствующее ей правило и некоторые другие умения.

Орфографический навык в период формирования представляет собой систему сознательных действий, а когда он сформируется, функционирует как автоматизированный способ выполнения более сложных действий. Так сформированный орфографический навык становится способом успешной передачи мыслей в письменной форме.

Автоматизация действия, понимается как отсутствие преднамеренности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и в случае необходимости вновь сделать его сознательным. При желании пишущий может контролировать орфографическую сторону своей записи, обосновывая ту или иную орфограмму.

Орфографическое действие автоматизируется медленно. Время автоматизации зависит от сложности орфограммы. Автоматизация сознательных действий включает: постепенное уменьшение роли осознания своих действий, свертывание умственных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, объединение и обобщение частных действий в более крупные по своему масштабу действия и в связи с этим расширение границ переноса, усовершенствование приемов выполнения действий, отбор наиболее рациональных способов решения орфографических задач и в конце концов автоматизирование действий, при котором учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, т.е. без всяких рассуждений.

Иногда орфографический навык квалифицируется как автоматизированное действие, которое формируется у учащихся на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применение на письме [13, с.313].

Исходя из того, что орфографический навык, как действие сложное, формируется на основе целого комплекса знаний и умений, необходима строгая взаимосвязь между всеми компонентами, образующими фундамент того или иного орфографического навыка. Только при этом условии учащиеся могут использовать теоретические знания для обоснования написания слова, т.е. действовать сознательно.

Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и условия: развитие речевого слуха; развитие орфографической зоркости; понимание языковых знаний; овладение умениями и простыми навыками, на которых основывается орфографический навык; умение выбрать способ выполнения орфографического действия и составить алгоритм его выполнения; выполнение достаточного количества практических упражнений; систематическая работа над ошибками [21, с.59].

Для формирования навыка правописания в корнях слов безударных гласных, парных глухих и звонких согласных, непроизносимых согласных, а также для правильного написания приставок, ъ учащимся необходимо владеть совокупностью знаний и умений:

1. умение различать гласные и согласные звуки; ударные и безударные гласные, глухие и звонкие согласные (парные, непарные звонкие, непарные глухие);
2. умение соотносить написание и произношение слова, устанавливая сходство и различие;
3. умение разбирать слово по составу (проводить морфемный анализ);
4. умение подбирать однокоренные слова;
5. умение изменять форму слова;
6. развитие фонематического слуха.

Фонематический слух - это «способность человека к анализу речевых звуков». С начала орфографической работы в школе в механизме фонематического слуха появляются новый аспект и новая функция: способность «слышать» в слове фонему в слабой позиции и немедленно, сразу проверять ее на основе аналогии, т.е. в родственных словах. Фонематический слух возникает в процессе речевой деятельности, речевых упражнений (аналитические упражнения на фонетическом, словообразовательном, лексическом и морфологическом уровнях; работа над артикулированием звуков, развитие дикции, интонации, усвоение орфоэпии, словоизменение, декламации, проговаривание и т.д.).

Развитие фонематического слуха способствует формированию орфографической зоркости. Она, как и речевой слух, является одним из обязательных условий овладения орфографическими умениями и навыками.

Однако каждое из умений само по себе создает только предпосылку для формирования рассматриваемых навыков. Важно взаимодействие между ними.

При подборе проверочных слов, определяющих написание безударных гласных корня, устанавливается связь между фонетическими и морфологическими знаниями, т.к. для проверочных слов характерны два признака: а) гласный звук в корне ударный; б) слова, однокоренные с проверяемым, или формы одного и того же слова.

Аналогичные условия создаются и при подборе проверочного слова, которое обосновывает написание букв, обозначающих парный глухой или звонкий согласный в корне.

Проверочное слово обладает двумя признаками: а) оно является однокоренным с проверяемым словом или его формой; б) после проверяемого согласного стоит гласный, например: узок - узкий, рубить - прорубь и т.п. При написании слов с непроизносимым и согласными в качестве проверочных выступают однокоренные слова, в которых все согласные произносятся: звезда - звездный, радости - радостный, место - местный и т.п.

Определенные связи устанавливаются между синтаксическими и морфологическими знаниями, когда учащиеся обосновывают написание падежных окончаний имен существительных и имен прилагательных.

Большое значение для формирования орфографического навыка имеет система упражнений. Она строится прежде всего с учетом усложнения условий, в которых протекает формирование навыка. На начальном этапе формирования навыка все внимание сосредоточено на осознание сущности правила и его применения. Для формирования навыка важным условием является предупреждение и исправление орфографических ошибок. Наличие ошибки свидетельствует о том, что у ребенка имеются неправильные знания или они отсутствуют; причиной ошибки может быть также отсутствие связей между знаниями.

Работа над ошибками – это актуализация цепи правильных знаний и затормаживание неверных [13, с.307].

## ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ЗОРКОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

Орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим.

Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок.

Орфографическая зоркость формируется в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях. При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая обнаружение и опознавание орфограммы.

Орфографическая зоркость создает основу успешной самопроверки письменных работ учащимися, т.е. способность видеть допущенные ошибки. Стимулированием самоконтроля является то, что самостоятельно сделанные исправления не должны приводить к снижению оценки за письменную работу, наоборот, умения в области самопроверки должны поощряться [21,с.60].

МОТИВАЦИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Чем взрослее школьник, тем более он руководствуется далекими целями учения: в частности, старшеклассники связывают правописание с перспективой успешно закончить школу, поступить в вуз, быть культурным человеком, обеспечить себе профессиональный успех.

Младшие школьники могут осознавать и далекие цели, но эти перспективы не играют решающей роли. Начальная школа обращается к ближним целям, конкретным и реальным, понятным детям. Орфография по своему содержанию малопривлекательна, усваивается нелегко, многим детям приносит настоящее горе. Из-за боязни ошибок школьник теряет веру в себя, неприязнь к правописанию переносит на весь учебный предмет – родной язык.

Мотивация орфографической работы реализуется через:

А) возбуждение и развитие познавательных интересов посредством поощрения, увлечения, понимания логики правописания, его системы;

Б) использование занимательных материалов, соревнование, применение игровых приёмов, конкурсов, викторин, олимпиад, выставок и пр.;

В) отбор дидактического материала – яркого, высокохудожественного, разнообразного, интересного детям;

Г) повышение уровня самостоятельности и активности школьников в учебном процессе, поисковых методик, самоконтроля и самооценки, чтобы дети видели свои успехи;

Д) высокий уровень педагогического такта в системе контроля и оценки знаний и умений учащихся. Последнее условие предполагает чутье учителя в отношении тех ошибок, которые выходят за рамки изученных детьми правил орфографии.

Орфографической работе придают смысл в глазах учащихся и другие виды самостоятельного письма, используемые в жизни: письмо, объявление, заявление, статья в газете, учебные записи, изготовление наглядных пособий, монтажей, выставок и пр.

Игры, яркие запоминающиеся тексты – пословицы, поэтические отрывки, загадки, афоризмы, юморески, систематическое использование этих средств повышают эмоциональный уровень работы учащихся, снимают напряженность, предупреждают утомление. Очень полезны в этом смысле словари и справочники для начальной школы.

Выразительное чтение, работа над дикцией, над интонациями, над голосом способствуют культуре речи, создают атмосферу высокой требовательности к устной и письменной речи школьников.

Мотивацию повышает и выбор методов: высоко ценится с этой точки зрения эвристическая методика, поисковая, исследовательская, творческая деятельность учащихся, применение моделирования, диагностики причин ошибок, прогнозирование в области грамотности, программирование, компьютерная поддержка их орфографической работы.

Дидактический материал – тексты, предложения, сочетания слов, слова – подбирается образцовый с точки зрения культуры речи, интересный по содержанию, насыщенный орфограммами.

Объем дидактических единиц должен превышать размер орфографического поля для орфограмм изучаемого или проверяемого типа. Орфограммы должны предлагаться учащимся в доступных вариантах, с учетом возможностей детей [16, с.22].

СТУПЕНИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПО ОРФОГРАФИИ

Умение – это вид опыта личности, этап овладения новым способом деятельности: оно формируется на основе теории, правила, инструкции, а также на основе подражания по принципу «делай, как я». Закрепленное, автоматизированное умение принято называть навыком, что особенно важно для правописания. Процесс формирования орфографических умений и навыков проходит следующие этапы:

1. Мотивационный этап: потребность письменного изложения мысли.
2. Жизненная ситуация порождает потребность проверять написание слов, сочетаний, конкретнее – проверять орфограммы. Осознание мотива предстоящего действия, школьник ставит цель, осознает задачу.
3. Поиск способа решения задачи: грамматическое обоснование, опора на правило, осознание алгоритма (ориентировочный этап).
4. Составление алгоритма для данного случая, проверка орфограммы по ступеням алгоритма (операционный, исполнительский этап).
5. Повторное, многократное выполнение действия по правилу в измененных условиях и вариантах, с постепенным нарастанием трудности, с постепенным «свертыванием» алгоритма, его сокращением, с ускорением действия.
6. Появление элементов автоматизма, усиление автоматизма в результате тренинга, упражнения.
7. Достижение более или менее полного автоматизма; самоконтроль, самопроверка, укрепление безошибочного письма. Постепенный отказ от употребления правил с операционными целями: они применяются с целью самоконтроля (контрольно–оценочный, самооценочный этап).
8. Свободное автоматизированное письмо в различных ситуациях жизни. Все внимание сосредотачивается на содержании того, что пишется.

Элементы автоматизма проявляются уже в начальных классах, и не только на основе правил, но по неосознанной интуиции, формируемой общей культурно – речевой средой, которая влияет на ребенка.

Человек, прочно овладевший навыком правописания, может забыть правила, они ему больше не нужны. Но даже на высших ступенях автоматизма письма контроль сознания не исключается [22, с.10].

# §3. Особенности Обучения письменной речи детей с дисграфией

##

## Понятие о дисграфии

Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма.

Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. Структура этого процесса определяется этапом овладения навыком, задачами и характером письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

У детей с дисграфией отмечается несформированность высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико- грамматического строя речи и стимульных процессов [47, с.439].

О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии: акустическую, оптическую, моторную.

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по- разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: п- н, п- и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево.

Для моторной дисграфии характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами. Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова, нарушения слитности написания отдельных слов в предложении, аграмматизмы на письме.

М.Е. Хватцев кроме оптической, моторной и акустической дисграфии выделял: дисграфию на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, на почве расстройств устной речи, на почве произносительного ритма, при моторной и сенсорной афазии.

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха характеризуется тем, что в основе дефекта лежит нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также двух слов в одно.

Дисграфия на почве расстройств устной речи возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски на письме.

Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма возникает в результате расстройства произносительного ритма, которая на письме проявляется в пропусках гласных, слогов, окончаний. Ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звуко – слоговой структуры слова.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Одной из наиболее известной классификацией дисграфии является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена. В ее основе лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая.

Артикуляторно- акустическая дисграфия – отражение неправильного произношения на письме. Она проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера.

В основе дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деление предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Д.И. Орлова, Г.В. Чиркина выделяли следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат»), пропуски гласных (собака – « сбака»), перестановка букв (тропа – «прота»). Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь – «идедошь»), раздельное написание слова (белая береза растет у окна – «белабе заратет ока»), раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «на ступила»).

Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптокомплекса – лексико – грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и умственно отсталых. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажении морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов, нарушении предложных конструкций, изменении падежа местоимений, числа существительных, нарушении согласования, в нарушении синтаксического оформления речи.

В.И. Селиверстов выделял: дисграфию вербальную – при которой изолированные буквы воспроизводятся правильно, а при написании слова имеют место искажения, замены букв оптического характера; дисграфию идеаторную – связанную с особенностями психофизиологического состояния человека (при преобладании возбуждения или торможения); дисграфию литеральную – оптическую дисграфию, при которой наблюдается нарушение воспроизведения изолированных букв; дисграфию на почве истерии – периодическое нарушение письма истерического происхождения: рука отказывается писать, пропускаются, заменяются буквы, почерк становится атактическим [40, с. 30].

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями).

Дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения [25,с.40].

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи; это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка, и представляет собой вид временных связей второй сигнальной системы, то формирование ее происходит только в условиях целенаправленного обучения, т.е. механизмы ее складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлекторного повторения образуется динамический стереотип в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений (Л.С. Выготский, Б.Г.Ананьев).

А.Р.Лурия определял письмо как особую форму экспрессивной речи, отмечая, что письмо начинается с определенного замысла, сохранение которого способствует затормаживанию всех посторонних тенденций (забегание вперед, повторов и т.д.).

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

1. анализ звукового состава слова, подлежащего записи. Определение последовательности звуков в слове, уточнение звуков, т.е. превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы. Эти процессы протекают сначала осознано, а затем автоматизируются.

2) Перевод фонем в графемы, т.е. в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного расположения их элементов.

1. « Перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы). Перешифровка осуществляется в третичных зонах коры головного мозга (теменно-височно-затылочная область).

В современной методике обучения письму лежит звуковой аналитико-синтетический метод.

Грамотный человек не замечает технических операций, которые выполняет в процессе письма. Все его внимание сосредотачивается на содержании письменной речи, ее понимании при чтении или продуцировании при письме. Нормальный ребенок в большинстве случаев подготовлен к началу школьного обучения. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, сформирована устная речь. Он владеет операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира.

У детей с дисграфией формирование операций письма происходит медленнее. Это связано с тем, что не все анализаторы (речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный), принимающие участие в образовании письменной речи, у ребенка сформированы, либо их работа не взаимосвязана [22, с.16].

Недостатки анализаторной деятельности влекут за собой недостатки в орфографической зоркости. Ребенок не может правильно и вовремя обнаружить орфограмму и грамотно оформить высказывание, записать слово или предложение.

Проблемы в распознавании орфограмм приводят к формированию неправильного орфографического навыка, механизм которого закрепляется и превращается в стереотип.

При анализе ошибок на письме у младших школьников можно выделить самые характерные из них. Распространены ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (дифференциации фонем). В эти случаях может происходить замена букв: обозначающих мягкие и твердые, глухие и звонкие согласны. Ошибки, связанные с несформированностью фонематического и слогового анализа: пропуски гласных и согласных, добавление букв, перестановка букв, пропуск слогов, перестановка и добавления слогов. Также существуют ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры отдельного предложения: слитное написание слов, раздельное написание слова, пропуск слова. Отмечаются частые пропуски точек в конце предложения, замены заглавных букв на строчные; ошибки в написании безударных гласных, гласных после шипящих, выполнении заданий на правописание непроверяемых слов.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

1. когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «началось», « я сный».) Здесь имеет место генерализация правила о раздельном написании служебных частей речи;
2. при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова «брат», «попросил», и др. Многочисленные ошибки такого типа объясняются фонетическими особенностями слогораздела на стыке предлога и следующего слова. Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом - «ветки елии сосны».Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более: «баличудные дни», «светитлуна».

Своеобразные ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них - «у дедмо Рза»- У деда Мороза.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов - иначе говоря, ребенок сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. При этом имеет место пропуск части первого слова: каждый день - «каждень», было лето – «былето».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминациях слов: была зима - «блзм».

Морфемный аграмматизм является отражением в письме трудностей анализа и синтеза частей слов. Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для прояснения конечного согласного звука создаются несвойственные языку образования: лед - «ледик», мед- «медик».

Образуя существительные посредством суффикса –ищ-, ученики 2-3 классов часто не учитывают чередование согласных в корне и даже после устного анализа пишут: рука – «рукища», нога- «ногища».

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов возникает в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже гласный- заменяет вытесненную букву в слове.

Примеры персевераций в письме:

А) в пределах слова: «магазим», «колхозниз».

Б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза».

В) в пределах предложения: « Девочка кормила петуха и курм».

Примеры антиципаций в письме:

А) в пределах слова: «на девевьях», «дод крышей».

Б) в пределах словосочетания, предложения: «Жукчат ручейки».

Возможна персеверация и антиципация слога: «стутупали»- ступали, «спуспуклись»- спускались.

В основе ошибок указанных двух видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико- артикуляционное сходство. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

* нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы;
* нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство.

По акустико-артикуляционному сходству смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные, лабиализованные гласные, сонорные, свистящие и шипящие, аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д-Т- «тавно», «медет вьюга», «долстое бревно», «втрук».

З-С- «кослик», «вазилек», «привосит».

Б-П- «попеда», «бодарил», «балатка», «польшие».

В-Ф-«портвель», «ворточка», «картовель», «вавли».

Г-К- « долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага».

Ж-Ш- «шдет», «жумно», «жижки», «ложадь», «снешок».

Лабиализованные гласные:

О-У- «звенит рочей», «сизый голобь», «дедошка»

Ё-Ю- «клёква», «самолют».

Заднеязычные:

Г-К-Х- «черёмука», «гороговый».

Сонорные:

Р-Л- «хородный», «смерый», «крюч».

Й-Л- «тут бывалет и солька»- тут бывает и сойка…

Свистящие и шипящие:

С-Ш- «шиски», «шажали», «пушиштый»,

З-Ж- «жажгли», «скажал», «зелезо»,

С-Щ- «нещёт», «сенок», «сетка».

Аффрикаты:

Ч-Щ- «хичный», «щасто», «стущал»,

Ч-Ц- «сквореч», «чапля», «цястый»,

Ц-Т-«пцицы», «цвецет», «Пеця».

Дополнительные затруднения возникают у детей при реализации моторного акта, что выглядит как нарушения каллиграфии: при написании отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотнесение их элементов, нарушение наклона в 65 градусов приводит к непараллельности элементов букв и даже элементов одной буквы.

Письмо в этом случае рассматривается как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру [16,с.24].

Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка). В акте письма имеют место движения кончика пера по поверхности бумаги.

Траектория кончика пера при письме не тождественна движениям кончиков пальцев, направляющих перо. «Точные цикло – грамметрические наблюдения движений письма – пишет Н. А. Бернштейн – показывают, что даже кончики пальцев, ближайшие к перу, совершают движения не плоскостные и настолько отличные от движения пишущего острия, что след их уже недоступен прочтению…Каждый ребенок, независимо от применяемого к нему метода обучения, неизбежно проходит через несколько фаз. На первом этапе обучения школьник пишет крупно, так как чем крупнее письмо, тем проще и доступнее перешифровка. Только благодаря изучению перешифровки ребенок выучивается переносить на кончик пера зрительные, а потом и проприоцептивные коррекции, приобретая умение автоматически обеспечивать кончику пера любую траекторию. Благодаря этому постепенно уменьшается размер выписываемых букв [16,с.12].

Поэтому при овладении навыком правильного письма выделяют следующие задачи: 1. Развитие точности зрительного восприятия, формирование умения вычленять элементы из целого и вновь объединять их в целое, развитие точности пространственной дифференцировки.

2. Развитие ориентировки в пространстве по направлениям (вправо, влево, правая сторона, верхняя, нижняя линейка, клеточка).

3. Ознакомление с правилами письма: пишут слева направо, последовательно заполняют страницу, сохраняя расстояние между ними.

4. Подготовка мелкой мускулатуры руки к письму и выработка умения управлять своими движениями в соответствии с поставленной задачей (штриховка, написание элементов букв).

5. Обучение соблюдению при выполнении приготовительных упражнений к письму определенных гигиенических требований (расположение тетради, посадка за столом, поза пишущего, расстояние глаз от тетради, правила держания ручки, карандаша).

§4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

Для того чтобы правильно научить детей владеть правилами орфографии и закрепить умения видеть орфограмму, правильно определить ее на слух, а затем записать ее, необходим автоматизированный навык. Этот навык достигается длительными упражнениями, которые направлены на: а) развитие орфографической зоркости; б) овладение операциями, обеспечивающими применение правила; в) установление связи между частными операциями, т.е. включение их в единую систему действий; г) уточнение для учащихся сущности и формулировки правила.

Только в ходе применения правила, т.е. в деятельности, происходит более углубленное усвоение его содержания, т.к. обобщение, отраженное в правиле, переносится на все более широкий конкретный материал.

В традиционной методике выделяются следующие группы орфографических упражнений:1) грамматико-орфографический разбор;2) списывание; 3) диктанты; 4) лексико-орфографические упражнения; 5) изложения.

Указанные группы орфографических упражнений не имеют единого основания классификации: первая и четвертая группы учитывают связь орфографии с грамматикой и лексикой, вторая и третья группы - фактор, определяющий деятельность учащихся (зрение и моторика - при списывании, слух - при диктантах).

В школьной практике орфографические упражнения одновременно характеризуются с двух сторон: а) по форме выполнения (диктант, списывание, творческая работа), б) по характеру решаемой задачи: орфографическое упражнение или комплексного типа.

Списывание – это передача в письменной форме зрительно воспринимаемого слова, предложения, текста.

Так, детей учат списывать в соответствии с правилами каллиграфии и орфографии, аккуратно, без исправлений, не допуская пропусков и перестановки букв, правильно употребляя знаки препинания. Умение списывать у детей с дисграфией вырабатывается с большими затруднениями и требует специальных упражнений. Чтобы овладеть этим навыком, дети с дисграфией учатся соблюдать следующий порядок работы:

1. прочитать слово и осмыслить его;
2. еще раз прочитать слово и проговорить его по слогам;
3. записать слово, проговаривая его по слогам с несколько утрированным артикулированием каждого звука и соотнесением звука с буквой;
4. проверить написанное с записью на доске или в книге.

В качестве материала для списывания могут выступать отдельные слова, предложения, небольшие тексты.

Списывание помогает отработать применение орфографического правила.

Диктант – вид орфографического упражнения, сущность которого для учащихся состоит в записи воспринимаемого на слух предложения, слова, текста [39,с.49].

Виды диктантов:

1. Предупредительный диктант используется в целях отработки приемов применения правила и направлен, в частности, на овладение учащимися алгоритмов действий. Перед записью текста или в процессе записи учащиеся объясняют, как напишут слово и почему.
2. Объяснительный диктант включает доказательство написания орфограммы после записи предложения или текста в целом. Данный вид диктанта представляет своего рода коллективную проверку написанного, развивает внимание учащихся к орфограммам. В процессе записи текста подчеркивают орфограммы, требующие проверки, после записи – контролируют правильность выполнения работы.
3. Выборочный диктант требует записи не всего текста, диктуемого учителем, а только части, соответствующей заданию. Выборочный диктант развивает орфографическую зоркость, согласованность действий учащихся при работе в коллективе.
4. Свободный диктант допускает некоторую свободу учащихся в выборе слов при записи диктуемого текста, изменение структуры предложения. Текст диктуется вначале целиком, а затем по частям.
5. Самодиктант, учащийся запоминает текст, зрительно или на слух воспринятый, и затем пишет его самостоятельно.
6. Проверочный, или контрольный, диктант ставит целью выяснить уровень владения учащимися только что изученным правилом и ренее отработанным.

Изложение как вид орфографического упражнения характеризуется четко выраженной направленностью на развитие речи учащихся. Проводится на заключительном этапе изучения орфографической темы, когда учащиеся овладели правилом и научились его применять. Правильность применения правила при написании изложений свидетельствует о его усвоении, т.к. условия становятся более сложными по сравнению с диктантом.

Особым видом упражнений можно считать орфографический разбор – вид языкового анализа. Он состоит в обнаружении в тексте орфограмм, в их разъяснении, в указании способов их проверки. Различаются полный орфографический разбор, когда разбору подвергаются все орфограммы, и тематический (выборочный), когда разбору подвергаются орфограммы лишь на определенную тему.

Орфографический разбор выполняется устно, при письменном же выполнении используются графические условные обозначения.

Все изложенные упражнения строятся на основе принципа доступности, т.к. учителю необходимо подбирать материал с учетом возрастных особенностей детей, степени нарушения их письменной речи.

Для развития орфографической зоркости необходимо использовать в работе также упражнения на фонематическое восприятие, или слуховые диктанты, т.к. от умения правильно слышать звуки речи зависит правильное усвоение орфограмм и их использование при письме. Для облегчения запоминания анализируемого слова применяют картинки. При этом звуковые ряды произносятся тихо, громко, вполголоса, быстро, медленно, протяжно, отрывисто.

Примеры слуховых диктантов:

1.Для первого класса.

Клен.

У дома рос клен. На ветки клена сели птицы. Это галки. Сережа дал им крошки хлеба и зерна.

Кот.

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

Идет весна.

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зеленая трава. Журчат быстрые ручьи. Идет весна.

1. Для второго класса.

Птицы.

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам холодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеба и зерен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

1. Для третьего класса.

Ночью в лесу.

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрел к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только легкий ветерок качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

Примеры зрительных диктантов:

Методические указания: Логопед записывает предложения на доске, дает возможность учащимся прочитать написанное один-два раза. Затем предложения закрываются листом бумаги. После написания всего диктанта логопед открывает текст диктанта, давая возможность учащимся проверить написанное.

1.Для первого класса:

Гнездо

На чердаке было гнездо ласточки. У ласточки было четыре птенца. Один птенчик выпал из гнезда. Ласточка не могла помочь птенцу. Митя был на улице. Он увидел птенца. Мальчик поднял птенчика и положил в гнездо. Ласточка весело защебетала.

Пчелы.

Вечером посадили рой пчел в улей. Всю ночь пчелы шумели. Утром пчелы летали с цветка на цветок. Они собирали цветочный мед. К улью пчелы вернулись с добычей.

Кошка.

Это кошка Машка. Она в чулане поймала мышку. Хозяин ее молоком напоил. Сидит Машка на подушке и песенки мурлычет. А ее котеночек сам с собой играет.

2. Для второго класса.

Курица и лисица.

Курица гуляла со своими цыплятами. Вдруг показалась лисица. Она хотела схватить цыпленка. Курица увидела лисицу. Она кинулась на нее и отбила цыпленка.

Сторож.

В лесу жил сторож Захар. Его домик был около озера. Зимой Захар ходил с ружьем на охоту. Он выслеживал зверей. Летом он сторожил колхозные поля. Захар хорошо знал лес.

3.Для третьего класса.

Лето.

Ребята бегут на пруд. На берегу большой луг. Там идет покос. Вся деревня на работе. Дед Иван кладет сено на воз. Петя влез на воз. Женя повел лошадь во двор.

Береги книги.

Береги свои учебники. Не загибай уголки страниц. Пользуйся закладкой. Не делай пометок ручкой. Тогда твои книги будут в порядке.

В работах Р.Е. Левиной, Р.М. Боскиса, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия говорится о том, что в случаях нарушения артикуляторной интерпритации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие, а состояние фонематического развития детей влияет на овладение ими звуковым анализом и письмом. Так, Д.Б. Эльконин считал, что применение фишек для анализа слова успешно работает на развитие у детей с дисграфией навыков фонематического анализа [1,с.288].

Поэтому система обучения орфографии детей с нарушением письменной речи обязательно включает в себя развитие фонематического восприятия [47, с.470].

Необходимым условием для формирования орфографической зоркости является орфографическое проговаривание слов по слогам, усиливающее речевые кинестезии и активизирующее деятельность речедвигательного анализатора. Усиление поступающих сигналов от движения органов артикуляционного аппарата в кору головного мозга способствует накоплению в памяти артикуляционных образов слов. Орфографическое проговаривание, по мнению Аксеновой А.К, следует формировать при обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху.

Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н.И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые [9, с.288].

Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов.

Не менее значима опора на зрительный анализатор. Для обеспечения наиболее оптимальных условий запоминания зрительного образа слова количество воспринимаемых единиц должно быть ограничено: тремя-восьмью словами для зрительного диктанта (одно-два предложения в зависимости от года обучения), одной-двумя стихотворными строчками для письма по памяти.

Письмо по памяти – более трудоемкий вид упражнения, но и более действенный, т.к. школьники получают установку сохранить в памяти зрительные образы слов на больший промежуток времени, чем в зрительном диктанте. Дети дома заучивают текст, а в классе воспроизводят его на орфографической пятиминутке.

В зрительном диктанте и в тексте, предназначенном для письма по памяти, могут встретиться слова, написание которых расходится с произношением. Этого не следует бояться: идет процесс опережающего накопления в памяти зрительных образов слов до изучения соответствующих орфограмм.

Для формирования навыка зрительного контроля и умения сличать написанное на доске и в тетради полезны задания на взаимопроверку тетрадей, а затем и на самопроверку.

Большой сложностью отличается работа с детьми, имеющими нарушения процессов возбуждения и торможения. Здесь не исключены рецедивы, особенно, по мнению В. В. Воронкова, на первых годах обучения, когда какое- либо заболевание, нервное потрясение могут усилить дефекты письма. Работа, которая проводится с этими школьниками прежде всего направлена на развитие у них контроля за письмом.

Вся коррекционная работа по преодолению дефектов письменной речи у детей с дисграфией заключается в создании игровой ситуации, применении различных поощрительных средств.

### ВЫВОДЫ

1. Орфография – это система правил, устанавливающая единообразное написание слов и их форм.

2. В лингвистике выделяют пять основных разделов орфографии.

3.Каждому разделу орфографии соответствуют определенные орфографические принципы.

4.Ведущим принципом орфографии является фонематический принцип.

5.Основной единицей орфографии является орфограмма.

6.Орфографическая ошибка – это ошибка на нарушение орфографического правила.

7. Орфографический навык - это культурно-речевой навык, навык письменно- речевой. Основу каждого орфографического навыка составляют вполне определенные знания и умения.

8. Орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы. Орфографическая зоркость – это условие и компонент орфографического навыка.

9. Дисграфия - это частичное специфическое нарушение процесса письма. У детей с дисграфией отмечается несформированность высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико-грамматического строя речи и стимульных процессов, эмоционально – волевой сферы.

12. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями).

Дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

13. У детей с дисграфией формирование операций письма происходит медленнее. Это связано с тем, что не все анализаторы (речедвигательный, речеслуховой, зрительный, двигательный), принимающие участие в образовании письменной речи, у ребенка сформированы, либо их работа не взаимосвязана.

Недостатки анализаторной деятельности влекут за собой недостатки в орфографической зоркости. Ребенок не может правильно и вовремя обнаружить орфограмму и грамотно оформить высказывание, записать слово или предложение.

Проблемы в распознавании орфограмм приводят к формированию неправильного орфографического навыка, механизм которого закрепляется и превращается в стереотип.

14. Система обучения детей с нарушением письменной речи обязательно включает в себя развитие фонематического восприятия.

Глава 2. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДИСГРАФИЕЙ

§1. ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ (КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

С целью выявления исходного уровня развития орфографической зоркости у детей с дисграфией был проведен констатирующий эксперимент.

Экспериментальной площадкой для нашего исследования был логопункт средней школы №7, города Шуи. В эксперименте принимали участие дети с нарушением письменной речи (оптическая дисграфия), в количестве трех человек (четвертый класс). Эксперимент проводился с 20 марта 2006 года по 11 марта 2007 года.

Нами были поставлены следующие задачи: 1) выявить качество сформированности орфографической зоркости у детей с дисграфией в письменной речи учащихся;

2) обозначить типичные ошибки в письменной речи учащихся;

1. определить соответствие написания слов и предложений принципам русской орфографии.

В качестве материала исследования детям предлагался диктант.

Весна.

Ярко светит весеннее солнце. Его яркие лучи били в глаза. На ветвях деревьев распевали скворцы. В воздухе пахло сосной, мокрой травой. На жёлтых пушистых цветах вербы копошились и жужжали дикие пчёлы. Они радовались весне. ( Л.Н. Ефименкова).

Результаты эксперимента занесены в таблицу.

Типология ошибок на этапе констатирующего эксперимента

Таблица 1.

|  |  |
| --- | --- |
| ФИО | Типология ошибок |
| Орфографические | Речевые | Другие |
| Безударные гласные | Удвоенная согласная | Синтаксико-стилистическая | Употребление «ого-его» | Прописная и сточная буква | Фонематического восприятия | Персеверация | Дисграфические | Пунктационная |
| Саша Ж. | Скварцы | - | Солнц | - | Верба | Распевия | Распевия | Солнц | - |
| Маша Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | Нет запятой |
| Данил К. | Висне | Жужали | - | Ево | - | - | - | - | Нет запятой |
| Общее кол-во ошибок | 9 |

По результатам констатирующего эксперимента нами был выявлен уровень развития орфографической зоркости у детей с дисграфией исходя из числа допускаемых ими ошибок.

Высокий уровень: от 0-1

Средний уровень: от 1-5

Низкий уровень: от 1-10.

У обследуемых детей были определены уровни развития орфографической зоркости, по количеству набранных ими баллов.

Саша.Ж – 4 балла, Маша.Т- 1 балл, Данил.К- 6 баллов.

Основные трудности вызвали напиания, которые основывались на семантико - синтаксическом принципе орфографии, т.е. при использование строчных и прописных букв; ошибки связанные с нарушением фонематического восприятия. Трудности вызвали написания, которые основаны на традиционном принципе орфографии (написание ОГО- ЕГО).

В результате проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы: уровень развития орфографической зоркости зависит прежде всего от умения ребенка правильно слышать звуки речи и соотносить их с орфограммами и орфографическим правилом, т.к. отклонения в фонематическом восприятии могут быть причинами неграмотного письма, а это приводит к закреплению неправильного написания и использования правил русской орфографии, мешает обучению орфографии.

Своевременное выявление ошибочного письма позволяет «затормозить» неправильные стереотипы, что в свою очередь помогает ребенку усваивать программу по русскому языку, формирует грамотность.

§2. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

В результате констатирующего эксперимента был выявлен уровень развития орфографической зоркости у детей с дисграфией. Нами была разработана коррекционная программа по развитию орфографической зоркости детей с дисграфией с учетом индивидуальных особенностей детей, которая положена в основу формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента - апробирование предложенной программы коррекции формирования орфографической зоркости у детей с дисграфией.

В основу нашей системы коррекции положена методика О.Б. Иншаковой (см. Приложение №1). Детям предлагались картинки со словами, содержащими определенное орфографическое правило. Картинки со словами – образами имели три различных формата: большой, средний, маленький. Картинки большого формата содержали крупные рисунки слов; среднего и маленького формата применялись как индивидуальный раздаточный материал.

Большие картинки вывешивались нами на доску, для отработки определенного правила орфографии. Средние картинки помогали ученикам отрабатывать правила в классной работе, а маленькие использовались детьми для повторения слов и правил дома. Карточки со словами, в которых дети переставали допускать ошибки, убирались нами с доски и из индивидуального набора. При отработке правил детям разрешалось в любое время уточнять и проверять написанные слова с помощью индивидуальных картинок – символов.

Для закрепления изученных правил нами были предусмотрены два вида работы: вписывание слова в уже готовый рисунок, срисовывание всего рисунка вместе со словом с образца на маленькую чистую карточку, заготовленную ребенком предварительно. Помимо картинок – символов, взятых у О.Б. Иншаковой, в своей работе мы применяли различные задания, позволяющие формировать орфографическую зоркость, фонематическое восприятие, зрительное восприятие, без которых невозможно добиться правильного и грамотного письма. Эти упражнения разделены нами на три серии. Каждая серия включает в себя задания на развитие определенного, недостающего навыка. Первая серия состоит из 11 заданий, вторая - из 26 заданий, третья - из 9 заданий. Все задания построены на принципе доступности и соответствуют возрасту экспериментальной группы.

Серия 1. Упражнения на развитие фонематического восприятия:

1. Различение слогов со сходными звуками

Логопед произносит пары слогов и просит ребенка определенным сигналом (хлопком, флажком) прореагировать, когда услышит разные слоги

Па –ба ты – ти су – шу

Па –па ти – ти шу –шу

Ба – па ты –ты шу – су

1. Группировка парных картинок на сходные звуки:

Логопед просит назвать картинки, разделить на 2 группы ( 1- на С, 2 – на З)- сумка, ваза, сапоги, гнездо, зубы, автобус

1. Выделение первого ударного гласного в словах: аист, овощ, утка, ива.
2. Узнавание и различение простых фраз по картинкам: детям необходимо показать ту, которая соответствует произнесенной логопедом фразе – На лугу пасутся козы; У Сони длинные косы; Таня сажает на диван мишку.
3. Различение правильно и неправильно произносимых логопедом непарных слов.

На дефектное произношение логопеда ребенок подает условный шумовой сигнал: санки, шанки, шуба, суба, рыба, лыба, луна, руна, ропата, лопата, кошка, коска, сумка, фумка.

1. Работа с предложением. Прослушай предложение и начерти его схему. (Логопед читает по одному предложению, ученики чертят в тетрадях схему.)

Надвинулись тучи. Солнце скрылось. Подул ветер. Сверкнула молния. Загремел гром. Дождь начался.

7.Сравните пары слов по звучанию и смыслу. Какими звуками отличаются эти пары слов?

Басня- башня, крыса- крыша, уши – усы, мишка- миска, гол- кол, горка- корка, грот – крот, дом – том, дачка – тачка, удочка – уточка, плоды – плоты, палка – балка, забор – запор, коза – коса, зуб- суп.

1. Игра «Поймай звук». Логопед кидает детям по очереди мячик и называет звуки, а дети должны объединить звуки в слова.

С-А-М-О-Л-Ё-Т; В-О-Д-А; Г-О-Р-А; Д-Е-В-О-Ч-К-А и тд.

1. Игра «Будь внимательным»: а) Логопед произносит слова, ученики чертят их графическую схему, надписывают букву Б или П над соответствующим слогом, затем пишут слово под этой схемой- Слова: брови, бумага, путь, бабушка, попугай, пальто, бублики; б) Логопед произносит слово, ученики записывают его по слогам, проговаривая каждый слог- Слова: болото, полотно, заплатка, барабан, сапоги; в) Логопед показывает картинки, не называя их. Ученики проговаривают слова по слогам и записывают их в тетради- Картинки: грибы, береза, бусы, платок, облака, пирог.
2. Игра «Звуковые Бусы». Логопед раздает каждому ребенку листы, на которых изображены звуковые бусы. На каждой бусине определенный звук. Задача детей – из данных звуков составить как можно больше слов.
3. Игра «Волшебный цветок». Логопед раздает детям одинаковые картонные цветы, на лепестках которых изображены различные предметы. Дети называют каждый предмет и выделяют первые звуки в словах. Из полученных звуков дети составляют название цветка. Пример: Рыба - Очки- Зонт- Арбуз.
4. Игра «Кто как голос подает». Первый вариант: У детей большие карты. Ведущий называет слова- действия, а дети показывают нужное животное. Слова: хрю-хрю, гав-гав, му-му и тд. Второй вариант: Логопед сначала показывает детям музыкальные инструменты, затем убирает их и издаёт шум. Дети должны угадать все инструменты по звучанию. Инструменты: дудочка, металлофон, бубен, трещетка, свисток.

Серия 2. Упражнения на развитие орфографической зоркости:

1. Спишите слова, подчеркните орфограммы, известные вам. Поставьте ударение.

Родина- родной, белый- белить, сильный – сильнее, счастье – счастливый, крик- крикливый, страны – страна, воды – вода.

1. Спишите словосочетания, измените слова, данные в скобках, по смыслу. Подберите проверочные слова к первым словам словосочетания.

Образец: Тяжелый (тяжесть) сноп. Высокая (сосны), зеленая (травы), цветущие (сад), широкие (река), морской (бои), широкие (река), холодные (вода), веселые (голос).

1. Вставьте в предложения подходящие по смыслу слова. Запишите получившиеся предложения.

Жар-шар У Жени желтый … . У Шуры сильный … .

Шалит – жалит Оса сильно … . Женя … на уроках.

Шаль – жаль Мама купила новую … . Нам … расставаться с летом.

Нес- нос Буратино … золотой ключик. Он любит всюду совать свой ….

Косы- коси …, коса, пока роса . У Любы длинные … .

1. Измените слова по образцу. Подчеркните орфограммы.

Образец: Я говорю, мы говорим, он говорит, они говорят, ты говоришь, вы говорите.

Слова: работать, смеяться, смотреть.

1. Запишите под диктовку слова, подчеркните орфограммы. Можно ли их проверить?

Слова: ходил, варил, бежал, волна, гора, вода, страна, мосты, трава, грибы, село, большой, ножи, дорога, лиса, река, столы, жужжать.

1. Прослушайте предложения, вставьте пропущенные предлоги.

Дача стоит … реки. … рекой виден лес. Волны … шумом бились … берег. Светлана … Костей сидят …одной партой. Один лебедь отстал … стаи. Аллея красных роз вела прямо …озеру. … даче мы пили чай … вареньем.

1. Составьте предложения из слов, предъявленных в начальной форме.
2. мальчик, открывать, дверь; 2) сидеть, синичка, на, ветка; 3) Витя, косить, трава, кролики, для; 4) Петя, купить, шар, красный, мама.

Верификация предложений:

8.Найдите в предложениях ошибки и постарайтесь их исправить.

1)Собака вышла в будку. 2) По морю плывут корабль. 3) Дом нарисован мальчик. 4) Хорошо спится медведь под снегом. 5) Над большим деревом была глубокая яма.

9. Подберите синонимы к существительным, прилагательным, глаголам.

Слова: Приятель, знакомый, товарищ, добрый, ласковый, нежный, заботливый, бежать, мчаться, нестись, лететь.

10.Подберите антонимы к данным словам и сочетаниям. Подчеркните известные вам орфограммы.

Слова: Высокий, день, строить, далеко, свежий хлеб, холодно.

11.Работа с омонимами. Придумайте предложения с данным словом в разных лексических значениях. Обратите внимание, как пишутся эти слова.

Пример: ключ - дверной, родник, скрипичный;

Слова: лисичка, коса.

1. Составьте словосочетания, подбирая к словам из пункта А подходящие по смыслу слова из пункта Б. Подчеркните буквы В, Ф разными карандашами.

А) свежий, фиолетовый, фланелевая, красивый, фарфоровая, фруктовые, высокая

Б) фигура, сарафан, кефир, ваза, кофта, фарфор, конфеты.

1. Творческий диктант. Составьте и запишите рассказ по опорным словам: дача, отдыхали, Дима, таскал, тяжелые, ведра, вода, поливал, грядки, выросла, редиска, смородина, потрудился.
2. Закончите предложения, используя картинки (Картинки подбирает логопед).Подчеркните орфограммы.

Даша рисует цветными …(карандаши).

Гвозди забивают … (молоток).

Толя забежал за …(дома).

На лугу растет сочная … (травы).

На опушке леса растут … (дуб).

Воду носят …(ведро).

Дрова рубят … (топор).

1. Закончите слова, добавив слог ДИ или ТИ.

Де… …хо лю… бан…ки

Во… …кий тетра… вой…те

Уй… …хий лю…ки во…те.

1. Измените слова, добавив приставку ДО. Запишите получившиеся слова. Есть ли в этой приставке орфограмма? А какие еще есть орфограммы в этих словах?

Образец: Тащить – дотащить.

Слова: топить-…, таять-…, тянуть -…, держать - …, нести - …, пить - …, бежать - …, есть- …, тронуться -…, стучаться - …, терпеть -…, толочь - …,

1. Запишите слоги в две строчки: в первую с буквой ё, во вторую – с буквой ю.

Слоги: ёт, мю, юм, мё, сю, сё, юс, ню, юн, нё, рю, рё.

1. Измените слова по образцу. Запишите их. Обозначьте суффикс. Какая орфограмма здесь присутствует?

Образец: Ира- Ирочка, Валя –Валечка.

Слова: Зина, Галя, Надя, Сережа, Наташа, Света, Зоя.

19.А) Закончите предложения, подбирая по смыслу слова-признаки.

Образец: Лиса- зверь хитрый, умный.

Волк- зверь… . Белка- животное… . Крапива- растение… . Береза- дерево… .

Сыроежка – гриб… . Окунь – рыба… .

Б) Закончите предложения, отвечая на вопрос: что делают люди названных профессий?

Образец ответа: Землекоп копает землю.

Врач… . Учитель… . Пчеловод… . Рыболов… . Писатель… . Стекольщик… .

В) Прослушайте рассказ «Зоопарк». Найдите в нем ошибки. Исправьте их.

Зоопарк.

Дети ходили в зоопарк. Там они видели огромный слон, полосатая зебра, забавные обезьяны. Слон обливался холодная вода. Зебры жевали свежая трава. Обезьяны корчили смешная рожица.

Работа над связной речью:

20. Творческие рассказы: Составьте рассказы, используя данные словосочетания. Выделите графически части слов, в которых есть орфограммы.

Знойный день. Раскаленный песок. Звонкие голоса. Загорелые спины. Вернулись домой.

21. Прочитайте предложения. Выберите слова с одинаковым написанием, но различным значением. Почему поменялось значение этих слов?

Школьный атлас хранится в географическом кабинете. В магазине продавали белый атлас. Старинный замок был разрушен. На двери висел большой замок. В сосновом лесу живут белки. Белки с сахаром- основа для приготовления пирожного бизе. Брод на реке был мелок. Цветной мелок лежал у доски. В огород забрались козлы. Строители принесли козлы.

22. Составьте рассказ по опорным словам. Выделите графически приставки. Как они пишутся?

Рассвет, проснулись, засверкала, застрекотали, стрекозы, запели, птицы.

23. Измените слово так, чтобы после согласных ж и ш появился гласный. Назовите и подчеркните последний слог жи-ши.

Образец: малыш – малыши.

Багаж -… . Уж -… . Шалаш -… . Этаж -… .

Стриж - … . Нож -… . Мираж -… .

1. Спишите предложения. Подберите нужную приставку к выделенным словам. Обозначьте приставки.

Птицы летели к кормушке. (под- , от-)

Мама ставила цветы в вазу. (по-, от-)

Хор пел еще одну песню. (про-, от-)

Маша несла ведра до крыльца. (до-, об-)

25.К словам из первой колонки подберите родственные слова из второй колонки. Запишите в тетради, выделите корень. Подчеркните орфограммы в корне слова.

Гора, горе горный, горюшко, пригорок, горевать, гористый, горький, пригорюнился.

Вода, водит водить, подводник, привод, водянистый, проводник, водица, заводная.

Пол, поле половая, полевой, напольная, полюшко, половик, половица.

Рис, рисунок рисование, рисовый, зарисовка, разрисовать, рисинка, рисуночек.

26.Прочитайте слова. Найдите лишнее, не подходящее по смыслу слово. Объясните, почему оно не подходит.

Слова: Шиповник, шипы, шипит, шиповка; маленький, малыш, малевать, малявка; шипучка, шиповник, шипящий, зашипел.

Серия №3 Упражнения на формирование зрительного восприятия.

1. Работа с изографами. На картинках слова записаны буквами, расположение которых напоминает изображение того предмета, о котором идет речь (см. Приложение №3).
2. Игра «Грамотейка». Логопед раздает детям карточки, на которых написан текст с ошибками. Детям необходимо исправить все ошибки.

Текст: Земой.

Свестит земой ветир. Ночю паднилась сильная митель. К утро всю стихло. Кругом пушистый снижный ковер. Все дароги замело. Дети радуюся зиме.

1. Игра «Дешифратор». Логопед выдает детям карточки с текстом. Текст написан в зеркальном виде. Учащимся нужно прочитать его и записать в правильной форме (см. Приложение №3).
2. Игра «Найди спрятавшееся слово»

На доске написаны слова хлев, столб, щель, укол, зубр, коса, полк, волк. Логопед поясняет детям, что в каждом из этих слов спряталось еще одно слово. Нужно найти эти слова.

1. Игра «Флот помог». На доске слева написаны слова – пена, шар, бор, метр, справа - слово флот. Детям нужно выбрать из слова флот по одной букве, подходящей по смыслу к данным словам. Выбранные буквы записываются в конце слова. Слова для справок: пенал, шарф, борт, метро.
2. Зрительный диктант. Над лесом солнце. Птицы покинули сады. Расцвела сирень. В кустах свистит синица. Наступила весна. Прилетели с юга птицы.
3. Игра «Опасная прогулка». Логопед выдает детям сюжетную картинку, на которой спрятались буквы Г, С, Л, Т, О, К, Н, Р,А. Необходимо найти эти буквы (см. Приложение №3).
4. Игра «Запасливый мышонок». Логопед выдает детям одинаковые карты. Детям необходимо внимательно ее рассмотреть и найти предметы, животных, которые начинаются на букву «С» и вписать эти слова в подходящие по количеству букв в строчке (см. Приложение №3).
5. Игра «Веселый Лабиринт». Дети по очереди подходят к логопеду и работают с лабиринтом (Найди с чем играет малыш Том).

Коррекционная работа проводилась нами два раза в неделю по 40 минут.

Также нами были определены требования к знаниям детей по итогам формирующего эксперимента. Это:

1) умение выделять «ошибкоопасное» место в словах;

2) понимать практическую значимость орфографических правил;

3) последовательно выполнять действия предписанные этим правилом;

1. определять в контексте смысл слов, которые различаются на письме одной буквой и подбирать к этим словам проверочные;
2. уметь соотносить написанные слова принципам русской орфографии.

Кроме того, чтобы ускорить процесс формирования недостающих орфографических навыков, проведена встреча с родителями и учителями начальных классов, в ходе которой были даны рекомендации по работе с детьми в домашних условиях и в классе, т.к. мы считаем, что одним из основных принципов в развитии орфографической зоркости является принцип системной работы (систематичности).

§3. КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Повторный срез проводился нами 6 марта 2007 года. В эксперименте принимали участие три ученика средней школы №7 города Шуи, четвертого класса. Материалом для эксперимента послужил диктант.

Весна.

Ярко светит весеннее солнце. Его яркие лучи били в глаза. На ветвях деревьев распевали скворцы. В воздухе пахло сосной, мокрой травой. На жёлтых пушистых цветах вербы копошились и жужжали дикие пчёлы. Они радовались весне. ( Л.Н. Ефименкова).

Цель эксперимента – проверка эффективности предложенной коррекционно –развивающей программы по развитию орфографической зоркости у детей с дисграфией. Результаты эксперимента занесены в таблицу.

Типология ошибок (контрольный срез)

Таблица 2.

|  |  |
| --- | --- |
| ФИО | Типология ошибок |
| Орфографические | Речевые | Другие |
| Безударные гласные | Удвоенная согласная | Синтаксико-стилистическая | Употребление «ого-его» | Прописная и сточная буква | Фонематического восприятия | Персеверация | Дисграфические | Пунктационная |
| Саша Ж. | - | Жужали | - | - | - | Расспевали | Расспевали | Расспевали | Нет запятой |
| Маша Т. | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Данил К. | Копашились | - | Весенние | - | - | - | - | - | Нет запятой |
| Общее кол-во ошибок | 6 |

В результате анализа данных контрольного эксперимента мы пришли к выводу, что положительная динамика в развитии орфографической зоркости имеет место.

У детей наблюдалось безошибочное письмо на семантико-синтаксический принцип орфографии, т.е. при написании строчных и прописных букв, на написания ОГО –ЕГО, основанных на применении традиционного принципа, а также меньше допускались ошибки, связанных с нарушением фонетико-фонематического восприятия учащихся с дисграфией.

В ходе констатирующего эксперимента нами также были установлены уровни развития орфографической зоркости у детей с дисграфией по количеству допускаемых детьми ошибок при написании диктанта. Чтобы проверить качество выполнения детьми упражнений по предложенной нами коррекционно-развивающей программе, мы ввели четырех бальную систему оценивания знаний учащихся экспериментальной группы :

«0» – отказ от выполнения задания;

«1» – ребенок допускает стойкие и грубые ошибки на письме;

«2» – ребенок выполняет упражнения, но в силу несформированности орфографической зоркости, фонематического восприятия и зрительного восприятия допускает ошибки;

«3» – точное самостоятельное выполнение всех упражнений (этот балл мы принимали за норму).

Общее количество положительно выполненных заданий должно было составить 138 баллов (высший балл 3\*46 заданий).

Высокий уровень: 130 –138 баллов;

Средний уровень: 128 – 130 баллов;

Низкий уровень: 110 – 128 баллов.

У обследуемых детей были выявлены уровни развития орфографической зоркости по итогам выполнения заданий по использованной нами методике.

Маша. Т.- 138 баллов, Саша. Ж – 132балла, Данил. К- 129 баллов.

Результаты обследования можно посмотреть в индивидуальных протоколах.

Протокол обследования Маши. Т.

Серия №1. Упражнения на развитие фонематического восприятия

Всего: 46 баллов.

Серия №2. Упражнения на развитие орфографической зоркости

Всего: 46 баллов.

Серия №3. Упражнения на развитие зрительного восприятия

Всего: 46 баллов.

Итого: 138 баллов.

Протокол обследования Саши. Ж.

Серия №1. Упражнения на развитие фонематического восприятия

Всего: 42 балла.

Серия №2. Упражнения на развитие орфографической зоркости

Всего: 45баллов.

Серия №3. Упражнения на развитие зрительного восприятия

Всего: 45 баллов.

Итого: 132 балла.

Протокол обследования Данила. К.

Серия №1. Упражнения на развитие фонематического восприятия

Всего: 42 балла.

Серия №2. Упражнения на развитие орфографической зоркости

Всего: 43.5 балла.

Серия №3. Упражнения на развитие зрительного восприятия

Всего: 43 балла.

Итого: 129 баллов.

По итогам проверки уровня успешности выполнения заданий по предложенной нами коррекционно - развивающей программе, мы сравнили полученные результаты с уровнями успешности, определенными нами в ходе констатирующего эксперимента при написании детьми диктанта (т.е. по количеству ошибок).

Мы пришли к следующим выводам: после проведенного коррекционно –развивающего обучения результаты стали следующими: высокий уровень развития орфографической зоркости остался прежним (у одного человека), средний уровень выявлен у 2 человек, низкий – 0.

Для нас является значимым то, что барьер низкого уровня развития орфографической зоркости преодолен. Это позволяет говорить о том, что выбранная нами методика по развитию орфографической зоркости у детей с дисграфией является эффективной.

Сравнительные диаграммы уровней развития орфографической зоркости у детей с дисграфией

Диаграмма№1. Развитие орфографической зоркости на этапе констатирующего эксперимента

Синий цвет – высокий уровень, Красный- средний, Желтый- низктй.

Диаграмма№ 2. Развитие орфографической зоркости после обучающего этапа

Синий цвет – высокий уровень, Красный и Желтый – средний.

ВЫВОДЫ

1. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что основные трудности формирования грамотного письма детей с дисграфией основывались на применении ими семантико-синтаксического принципа орфографии, т.е. при использовании строчных и прописных букв.
2. Наблюдались ошибки, связанные с нарушением фонематического восприятия у детей с дисграфией, а также ошибки, связанные с применением традиционного принципа (написание ОГО-ЕГО).
3. Для развития орфографической зоркости детей с дисграфией нами была разработана коррекционно-развивающая программа, в основу которой была положена методика О.Б. Иншаковой.
4. В ходе повторной диагностики была подтверждена эффективность применяемой нами методики: барьер низкого уровня орфографической зоркости преодолен (0-человек).На среднем уровне осталось два человека. На высоком уровне развития орфографической зоркости по-прежнему один ребенок.

# Заключение

Известно, что у детей с нарушением письменной речи отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деление предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы, то работа по устранению дефектов письменной речи должна строиться с учетом формирования всех недостающих звеньев, которые помогают детям правильно усвоить письмо. От согласованной работы четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного, зависит установление новых связей между словом видимым и записываемым, а также развитие орфографического навыка и орфографической зоркости.

Любые отклонения в развитии орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых детьми ошибок при письме. Орфографическая зоркость формируется в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, и в других упражнениях, а при систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка.

Поэтому при коррекции письменной речи у детей с дисграфией необходимо использование различных методов и приёмов, позволяющих развивать фонематическое восприятие, анализ и синтез слов и предложений, совершенствовать зрительный и речедвигательный анализаторы, память, внимание и мышление, а также такие компоненты письменной деятельности, без которой будет невозможно научить ребенка вовремя обнаружить и опознать орфограммы.

Только своевременная коррекционная работа помогает ребенку правильно усвоить правила грамматики и орфографии, повышает успеваемость и способствует успешной адаптации к школе и сверстникам, снижает риск поведенческих отклонений.

С этой целью нами была создана программа коррекции орфографической зоркости у детей с дисграфией. В её основу положена методика О.Б.Иншаковой, дополненная тремя сериями заданий на развитие орфографической зоркости, на формирование фонематического и зрительного восприятия.

Коррекционная работа проводилась в течении 3-х месяцев на логопункте общеобразовательной школы №7 города Шуи.

В эксперименте принимали участие три ученика четвертого класса.

Коррекционно-развивающая программа, предложенная нами являлась основным средством развития орфографической зоркости учащихся четвертого класса с дисграфией.

Наблюдались заметные улучшения показателей орфографической грамотности. Зафиксировано: один ребенок с низкого уровня развития орфографической зоркости перешел на средний уровень.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза исследования нашла подтверждение.

Систематическая работа по коррекции развития орфографической зоркости осуществила положительную динамику грамотного письма.

Предложенная нами программа коррекции развития орфографической зоркости может оказать помощь логопедам, студентам по специальности «Логопедия».

#

# Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной школе). – М., 2004.

2.Алгазина Н.Н. О развитии орфографической зоркости // РЯШ.-1981.-№3.

3.Арсирий А.Т. Занимательные материалы по русскому языку. – М.,1995

4.Богоявленский Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии. Русский язык в школе 1976,№4, с. 12-20.

5.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.- 1986.

6. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков. – СПб: Дельта, 1995.-384с.

7.Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. - М.:ВЛАДОС, 2001.-336с.:ил.

8.Елецкая О.В. Нурушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы// Научно методический журнал «Логопед» – 2004, №3 –с18.

9.Жедек П.С. Пути совершенствования обучения орфографии. - М.- 1986.

10.Жинкин Н.Н. Механизмы письма. – М., 1958.

11.Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у мл.школьников). – М., 1965.

12.Иншакова. О.Б. Словарные слова в образах и картинках .-М.:ВЛАДОС,-2005.

13.Иванова В.Ф. Принципы русской орфографии. - Л.,1977.-230с.

14.Кайдалова А.И. Калинина И.К.Современная русская орфография. -М.: Высшая школа,1971- 249с.

15.Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб., 1995.

16.Кузьминова С.А. Исправление речевой ритмики для профилактики дисграфии у младших школьников // Научно методический журнал «Логопед» – 2004, №3 – с 94 – 103.

17.Львов М.Р. , Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах.-2-е изд., перераб.-М.: Просвещение, 1987.-415с.

18. Ларионова Л.Г. Основные этапы работы с орфографическим правилом на уроках русского языка/ / Русская словестность.-2005-№3-с.58-64.

19.Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. - М.: изд-во Академия пед.наук РСФСР, 1961-311с.

20. Лукашенко М.Л. Дисграфия. Исправление ошибок при письме/ М.Л.Лукашенко, Н.Г.Свободина. -М.:ЭКСМО,2004.-126с.

21.Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: Учеб.пособ. для препод-й и студ-в пед.учеб. заведений/ сост. Т.П. Сальникова.-М., 2001.

22.Мельникова И.И. Развитие речи. Дети 7-10лет.- Ярославль: Академия Холдинг,2002.-144с.

23.Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: из опыта работы: Учеб.пособ. – СПб, 1995. – 64с., 26 ил.

24.Методы обследования речи детей: Пособие по диагностики речевых нарушений/ Под ред. Проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд.доп. –М.:АРКТИ, 2005. –240с.

25.Соловейчик М.С., Жедек П.С, Светловская Н.Н. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения.-М.: Просвещение,-1993.-383с.:ил.

26.Садовникова И.Н.Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: Кн.для логопедов.-М.:ВЛАДОС.-1997.-255с.

27.Сиротюк М.В. Смешанная дисграфия – миф или реальность // Научно методический журнал «Дефектология» –2006, №2 – с.26.

28.Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. -М.:изд-во Академия пед.наук РСФСР, 1962.

29.Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – М, 2005.

30. Парамонова Л.Г. Логопедия. – М., 2000.

31.Парамонова Л.Г. Как научить ребенка правописанию. – Спб., 1997.

32.Панов Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку. –М., 1980.

33. Приступа Г.Н. О системе орфографических упражнений// РЯШ. – 1981.-№3.

34. Приступа Г.Н. О дидактическом материале по орфографии и пунктуации// РЯШ. – 1972.- №3.

35.Разумовская М.М. Понятие об орфограмме в школьном курсе орфографии //РЯШ-1986ю-№5.-с.3-13

36.Рождественский Н.С. О методах обучения //Методика грамматики и орфографии в начальных классах.-М.,1979.-с.28-42.

37.Рождественский Н.С. Обучение орфографии в начальной школе: Пособие для учит.-М.,1960-295с.

38.Тямина И.Ю. Об организации орфографической работы // Нач. школа.-2003.

39. Толковый словарь / Ожегова С.И.-М., 2000

40. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия)// Расстройства речи у детей и подростков/ Под.ред. С.С. Ляпидевского. – М., 1969.

41.Ушаков Н.Н. Внеклассные занятия по русскому языку в начальных классах. – М., 1988.

42 Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушении динамического праксиса // Научно методический журнал «Логопед» –2003, №3.

43.Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости// Нач. школа.-2001.-№11.

44.Формирование навыка правописания безударной гласной в корне слова у школьников с нарушением письменной речи. Елецкая О.В. // Научно методический журнал «Логопед» – 2005, №1.

45.Шаховская С.Н. Логопедия: Учеб. Для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. - М.:ВЛАДОС, 2003.-680с.

46.Шаповалова Н.С. Теоретические основы обучения орфографии (учебное пособие к спецкурсу). - Шуя:Изд-во «Полиграфия»,2005.-68с.

47. Хрестоматия по логопедии./ Под ред.Л.С. Волковой, В.И.Селиверстова. – М., 1997.- Ч.2

48.Щерба Л.В. Теория русского письма. – Л., 1983-134с.

Приложение№1

КОНСПЕКТ ФРОНТАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ НА ТЕМУ: « ПРАВОПИСАНИЕ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ ПРОВЕРЯЕМЫХ УДАРЕНИЕМ»

Цель – развивать умение определять гласные в словах, предложениях, словосочетаниях.

Задачи: - учить подбирать проверочные слова к безударным гласным;

* тренировать умение образовывать уменьшительно- ласкательные формы слова, форму множественного числа;
* формирование фонематического восприятия;
* работа над грамматическим оформлением предложения;
* развитие памяти, внимания, мышления.
* работа со словарным словом.

Оборудование: карточки с заданиями, классная доска, игровая рулетка, магнитная касса.

Ход занятия

1. Организационный момент.
2. Сообщение темы занятия: а)Ребята, сегодня мы с вами отправимся в страну Безударных гласных. А попадем в нее если поставим в словах ударение и выделим безударные гласные.

Слова: страна, лиса, коса, земля, стекло, река, трава, столы.

Б) В страну к безударным гласным попал Незнайка и все перепутал. Он написал слова с ошибками. Давайте их исправим.

Карточки: хадил, кречал, гара, масты, бальшой.

1. Изменение слов. Подбор проверочных слов

Игра «Знайка» К словам с безударной гласной нужно подобрать слово, чтобы безударная гласная превратилась в ударную.

Слова: косил – косит.

Ходил, катил, ловил, солил, кормил, хвалил, тащил.

1. Работа со словарным словом.

Незнайка рассыпал слово на буквы и не может его собрать.

Буквы: п, с, д, о, у, а( Посуда).

Кто мне скажет что такое посуда? Для чего она нужна?

Разделим слово посуда на слоги: по-су-да.

Найдем безударную гласную

Игра «Кто больше?» Образуем прилагательные к слову посуда. Она какая? (красивая, чистая, стеклянная, белая и т.д). Назовем ее ласково (Посудка).

1. Работа с предложениями.

Игра «Грамотейка». Найдите и исправьте ошибки в тексте.

Земой.

Свестит земой ветир. Ночю паднилась сильная митель. К утро всю стихло. Кругом пушистый снижный ковер. Все дароги замело. Дети радуюся зиме.

1. Работа с буквенной кассой. Из букв слова «Борода» придумайте как можно больше слов.
2. Подведение итогов.