

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Жуковой Ольги Владимировны

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

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	8
1.1. Лингвометодические аспекты формирования орфографической зоркости.8	
1.2. Особенности усвоения орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи	16
1.3. Современное состояние методики формирования орфографической зоркости младших школьников	24
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	32
2.1. Диагностика состояния орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи	32
2.2. Методические рекомендации по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	70
ПРИЛОЖЕНИЕ	74

ВВЕДЕНИЕ

Формировать у школьников орфографические навыки одна из главных задач при изучении русского языка в школе, ведь письмо без ошибок обеспечивает точность выражения своих мыслей, помогает понимать людей при письменном общении. Безошибочное правописание составляет азбуку знания языка.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, то есть решение орфографической задачи. Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить следующий вопрос о её конкретном написании. Таким образом, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первым этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма.

Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. Не «реагируя» на орфограммы, школьники пишут с ошибками в полной уверенности, что пишут верно; правила в этом случае оказываются ненужными, ученики о них зачастую не вспоминают.

Обучение правописанию протекает успешно, если учащиеся понимают необходимость в изучении орфографии, осознают значение орфографических занятий для речевого общения, если у школьников возникает потребность научиться грамотно писать (Л.И. Божович, Д.К. Маркова, А.М. Матюшкин и др.). На основе мотивации орфографического действия создаётся установка на выработку орфографической зоркости.

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д.Н. Богоявленского, Е.Д. Божович, В.В. Давыдова, С.Ф. Жуйкова, Н.А. Менчинской. Методические условия

овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н.Н. Алгазиной, О.С. Арямовой, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Светловской, Л.К. Назаровой, П.С. Тоцкого и др.

Для успешного овладения материалом по орфографии необходимо обеспечить достаточно высокий уровень сформированности языковых обобщений (фонематических, морфологических, синтаксических), а также психологическую готовность к выполнению сложной учебной деятельности (Л.И. Айдарова, Н.Н. Алгазина, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.).

Чаще всего предпосылки нарушения письма выявляются у детей с общим недоразвитием речи. В качестве наиболее значимых предпосылок овладения орфографией, ведущим принципом которой является морфологический принцип, рассматривают сформированность лексики (объема словаря, точности понимания и употребления слов), грамматической стороны речи (способности к словоизменению и словообразованию, умения правильно употреблять различные модели предложения).

Ошибки устной речи находят отражение на письме, когда диагностируется дизорфография. Очень важно как можно раньше приступить к формированию орфографической зоркости, так как ошибки на письме могут привести не только к трудностям изучения родного языка, но и всей школьной программы в целом. При этом отставание ребенка от сверстников в учебе провоцирует возникновение у него расстройств поведения и характера, отсутствие желания дальнейшего обучения в школе, негативно сказываясь на его личности и социализации в обществе. В связи с этим многие ученые (Л.В. Занков, С.Ф. Иваненко, В.В. Тарасун, Г.В. Чиркина, С.И. Шаховская, С.Б. Яковлев, А.В. Ястребова и др.) связывают проблемы неуспеваемости по русскому языку с недоразвитием устной речи.

Однако до настоящего времени вопрос об особенностях нарушений в овладении орфографией у детей с общим недоразвитием речи изучен

недостаточно (О.И. Азова, О.В. Елецкая, И.В. Прищепова). В логопедической литературе лишь указывается наличие у учащихся данной категории затруднений в усвоении орфографических правил и учебной терминологии (И.К. Колповская, Р.Е. Левина, Ю.Я. Ржехолько, Н.Н. Садовникова, В.В. Тарасун, А.В. Ястребова и др.).

Исходя из выше сказанного, значимость успешного овладения орфографически правильным письмом, а также недостаточная разработанность вопроса о формировании орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи позволяют считать эту проблему актуальной.

Проблема исследования: совершенствование системы логопедической работы по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить методические аспекты логопедической работы по формированию орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: особенности орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

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

1. Теоретически обосновать проблему формирования орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Изучить особенности орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием

речи.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи будет эффективной, если:

- будет реализована работа над всеми компонентами орфографической зоркости;
- упражнения будут подобраны в соответствии с возрастными и типологическими особенностями младших школьников с общим недоразвитием речи.

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

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

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепции о соотношении мышления и речи, о роли языка и речи в процессе развития ребенка, положение о многоуровневой организации речевой деятельности, об общих и специфических закономерностях развития при нормальном и нарушенном онтогенезе (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.); положение о системном характере языкового развития ребенка (А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.Н. Винарская, С.Н. Цейтлин и др.); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин); о структуре и уровнях речевого расстройства при ОНР, положение о значимости системно-структурного подхода при коррекции нарушений речи (Т.В. Волосовец, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.); исследования в области выявления,

предупреждения и коррекции дизорфографии (О.И. Азова, О.Б. Иншакова, О.О. Назарова, И.В. Прищепова, Л.Г. Парамонова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина и др.);

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 28» г.Белгород.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лингвометодические аспекты формирования орфографической зоркости

Впервые термин «орфографическая зоркость» встречается в трудах методиста и выдающегося педагога конца XIX века В.П. Шереметевского. Отмечая неразвитость зрительной памяти учащихся, даже полное её отсутствие, неспособность учащихся противопоставить зрение слуху, ученый говорил о необходимости развивать у них внимание к написанному слову, рекомендовал проводить упражнения, которые развивают именно память зрения и орфографическую зоркость. Именно в этом узком, прямом смысле первоначально понималась орфографическая зоркость – как умение, способность только при зрительном восприятии обнаружить определённую орфограмму, затруднение при письме (44).

В последующие годы понятие орфографической зоркости расширилось, под орфографической зоркостью стали понимать умение вообще заметить трудность, независимо от характера восприятия орфограмм – зрительного или слухового, при списывании, во время диктанта или в процессе творческой работы, до письма (предупреждение ошибок) или после письма (исправление ошибок) (11).

При таком понимании орфографической зоркости в её содержание входит не только обнаруживание орфограмм, но и их распознавание, соотнесение с определёнными орфографическими правилами. Так, если ученик встречает в тексте слова с безударными гласными, то зоркость проявляется не только в том, чтобы указать слова, имеющие безударные гласные, но и определить место в слове, где находятся эти гласные (в корне, в

приставке или в суффиксе). Цель учителя в данном случае заключается в том, чтобы научить учеников всматриваться в слово и находить трудности. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить следующий вопрос – о её конкретном написании.

Умение списать слово без ошибки, умение сверить списанное с текстом книги, с написанным на доске, умение заметить ошибку – всё это постепенно переходит в умение замечать малейшие отклонения от нормы, в умение видеть образ слова в его правильном написании. У учащихся вырабатывается орфографическая зоркость, первичный элемент самоконтроля. Постепенно зоркость в результате многократных повторений и побуждений со стороны учителя становится привычной, переходит в умение проверять себя, следить за своим письмом. У ученика появляется потребность осуществлять самоконтроль в процессе письма, привычка контролировать себя не только после письма, но и до письма.

В методике обучения в целом, и методике преподавания русского языка, в частности, разрабатываются психологические подходы к обучению (В.В. Давдов, Д.Б. Эльконин, Н.В. Талызина, Л.И. Айдарова, В.В. Репкин). На основе теории учебной деятельности повышение теоретического уровня обучения может осуществляться не за счёт введения в учебный процесс какого-либо нового теоретического материала путём формирования у школьников умственных действий и построения полноценных теоретических обобщений. Задача методики – выявить специфику того обобщения, которое лежит в основе орфографического действия. Орфографическое действие с первых же шагов организованного обучения ребёнка грамоте может быть ориентировано на те всеобщие свойства и закономерности письма, которые составляют содержание лингвистического понятия принципа письма. Полноценное обобщение играет решающую роль и для выявления орфограммы, и для её анализа, и для применения правил (11, 44, 38, 3, 31).

На целесообразность изучения в школе принципов орфографии, её теоретических основ неоднократно обращали внимание ведущие методисты

и лингвисты. Ещё А.Н. Гвоздев писал: «Ознакомление с принципами нашей орфографии поможет осознать основные черты нашего правописания, даст возможность охватить его в целом, тогда как при изучении многих частных правил учащиеся часто тонут в деталях» (9, с.23). Установлено, что, усваивая систему орфограмм, обучающийся приобретает навык ориентировки при письме, а это облегчает и ускоряет процесс формирования необходимых умений на основе знаний.

Являясь своеобразным кодом устной речи, письмо связано с нею строго закономерными отношениями, которые и составляют содержание основного принципа письма.

К настоящему времени в отечественной науке сложилось два направления в истолковании основного принципа русской орфографии при передаче звуков буквами: одни учёные (И.А. Бодуэн де Куртене, В.А. Богородицкий, Д.Н. Ушаков, А.Н. Гвоздев, А.Б. Шапиро, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеев, Ю.С. Маслов, Н.М. Шанский, А.И. Кайдалова и др.) ведущим принципом считают морфологический (морфемный, морфематический, фонемно-морфологический); другие (Н.А. Яковлев, А.А. Реформатский, М.В. Панов, И.С. Ильинская, С.М. Кузьмина, Д.Л. Касаткин и др.) – фонематический (фонемный, фонологический).

По мнению А.Н. Гвоздева, характерной чертой нашей орфографии является сохранение на письме одних и тех же морфем, несмотря на разное произношение. На письме не получают отражения, существующие в произношении многочисленные чередования гласных и согласных звуков, вследствие чего одна и та же морфема выступает как нечто неизменное. Таким образом созданный «единый графический образ морфем как носителей известного значения...и составляет существо морфологического принципа в противоположность фонетическому, который фиксирует звуковой состав речи» (9, с.59).

Ю.Я. Ржехолько указывает, что морфологическое направление ориентировано непосредственно на письмо, на определение буквенного

состава слов. В центре внимания явления самого письма, закрепляющие различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое (например, дом), через посредство графики (например, мел), через посредство орфографии (например, вода). Определение написания реализуется по схеме: орфограмма — морфема - буква (30).

В трудах Н.И. Жинкина указано, что одна из особенностей фонематического подхода заключается в том, что он позволяет воспроизвести в обучении последовательность действий, которые выполняет человек, впервые записывающий услышанное слово. Поскольку письмо есть не что иное, как кодирование устной речи (18), пишущий идёт от звучания слова к его буквенной форме.

Как утверждают представители Московской фонологической школы, в частности А.Н. Корнев, звуки «как единицы устной речи связаны с буквами, единицами письменной речи, через посредство мельчайших незнаковых единиц языка – фонем» (22, с.12). Фонемы – это ряды позиционно чередующихся звуков, выполняющие функцию отождествления и различения слов (точнее, морфем). Звуки, представляющие одну фонему, акустически могут быть разными (например, вода – видный). И наоборот, один и тот же звук может быть реализацией разных фонем (например, трава – дрова).

В процессе письма буквами обозначается не изменчивый звуковой состав морфемы, а её постоянный фонемный состав, который устанавливается по сильным позициям рядов чередующихся звуков. Обозначая на письме звуки сильных позиций фонем, пишущий проходит две ступени: от фонемы (точнее, от звука, представляющего фонему в сильной позиции) – к букве. В этом случае пишущий руководствуется правилами графики. Обозначая на письме звуки слабых позиций фонем, пишущий проходит три ступени: от звука слабой позиции к нахождению фонемы сильной позиции, а от неё - к букве. Последовательность обучения правописанию соответствует формуле: от звука к фонеме, а от неё - к букве (13).

Не раз высказывалось суждение, что разногласия между представителями морфологической и фонематической концепций носят, в основном, непринципиальный характер, поскольку разными путями ведут к одному и тому же результату.

С позиции Санкт-Петербургской фонологической школы является определением морфологического принципа: «Морфологическим принципом правописания называется такой способ обозначения фонем, при котором фонемы, находящиеся в слабых позициях и связанные соотношениями позиционного чередования с фонемами сильных позиций, обозначаются – с целью сохранения графического единообразия морфем – буквами, адекватными фонемам сильных позиций».

Усвоить принцип письма – это значит овладеть общим способом ориентировки в ситуации конкретной орфографической задачи. С позиции морфологического принципа такая ориентировка предполагает:

- а) умение осуществлять морфологический анализ слова;
- б) умение выделять в каждой морфеме орфограммы;
- в) отнесение орфограммы к одному из двух типов – проверяемых или непроверяемых;
- г) понимание связи между орфограммами и опорными написаниями и умение найти для данной орфограммы опорное написание.

Мы считаем справедливой точку зрения П.С. Жедек относительно методики обучения, ориентированной на морфологическую теорию русской орфографии, которая предполагает последовательное изучение правил написания отдельных морфем и последующее сопоставление и обобщение сходных приёмов проверки орфограмм. Это затрудняет формирование представлений о системном характере орфографии и об отношении письма к звуковой форме языка. Таким образом, морфологическая трактовка основной закономерности русского письма не создаёт условий для воспитания у учащихся орфографической зоркости, так как обучение умению находить ту или иную орфограмму происходит одновременно с введением

соответствующего правила. В результате дети приучаются что-то писать наугад, полагаясь на интуицию, и в конце концов, вообще обходиться без правил (15).

Усвоение фонематического принципа письма и опирающегося на него способа осуществления орфографического действия предполагает выделение, анализ и обобщение ряда важных отношений в языке: отношения между значением языковой единицы и её звуковой формой, отношении между звуковой формой и фонемной структурой той же единицы, отношения между фонемной структурой и буквенной формой. Конкретизация этих отношений не только допускает, но и предполагает развёртывание системы лингвистических понятий, отражающих важные свойства слова как языкового знака.

Формирование орфографического действия, опирающегося на фонематический принцип письма, включает последовательное решение следующих основных задач:

- 1) анализ буквенной записи как особой модели, отражающей связь между значением слова и его фонемной структурой;
- 2) выделение, анализ и обобщение отношения между фонемной структурой слова и его буквенной записью, определяющего содержание фонематического принципа письма;
- 3) выделение орфографической задачи и способов её решения, вытекающих из фонематического принципа письма;
- 4) конкретизация способов орфографического действия с учётом морфосемантической структуры слова (18).

Необходимость самостоятельного решения возникающих в процессе письма орфографических задач подводит ребёнка к поиску сильной позиции фонемы в системе форм данного слова и в гнезде родственных слов, что предполагает ознакомление детей с основными грамматическими категориями существительного, прилагательного и глагола (изменением слов по числу, падежу, роду, временам, лицам) и словообразованием.

Рассмотрев существующие в лингвистике два подхода к основному принципу орфографии, мы пришли к выводу о том, что на первоначальном этапе обучения правописанию при фонематическом подходе обеспечивается возможность ещё до того, как будет усвоена система лексических и грамматических значений слова, научить детей находить подавляющее число орфограмм, осознавать связь между отдельными правилами.

На последующем этапе обучения умению обнаруживать орфограммы и определять их тип, после изучения состава слова, оправдывает себя морфологический подход, так как при накоплении зрительных образов приставок, корней, суффиксов создаются условия как для их запоминания, так и для нахождения в них орфографических трудностей (42).

Наиболее простым оказывается орфографическое действие при фонетических написаниях, соответствующих произношению. Орфографическое действие здесь сводится к осознанию звука (звуков) и соотнесению его с соответствующим знаком письма (42).

Орфографическое действие при фонематических написаниях представляет собой определение графической формы языковой единицы на основе перехода от её чувственно-воспринимаемой звуковой оболочки к фонемной структуре. Без дифференциации фонем в сильной и слабой позиции невозможна постановка орфографических задач без приведения фонем в слабой позиции к их основному виду невозможно решение этих задач. Однако постановка орфографической задачи есть не что иное, как обнаружение орфограммы.

Учащиеся обнаруживают орфограммы по их опознавательным признакам. Поэтому вслед за М.Т. Барановым (7) и М.Р. Львовым (24) мы выделяем следующие группы опознавательных признаков:

1) фонетические признаки, включающие фонетическую позицию в слове, когда нельзя доверять произношению, например: для гласных – положение в безударном слоге, для согласных – положение в абсолютном конце слова или перед парными согласными;

2) к фонематическим признакам относятся звуки, звукосочетания, буквы, буквосочетания, содержащие возможность выбора верного нормативного написания из графически возможных, например: гласные А-О, Е-И-Я; пары звонких и глухих согласных Б-П, Г-К, В-Ф, Д-Т, З-С, Ж-Ш; сочетания ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ; сочетания СТН (СН), ЗДН (ЗН);

3) словообразовательные признаки учитывают положение звука или буквы в слове по отношению к морфеме, место «опасных» звуков и звукосочетаний, букв и буквосочетаний в приставке, в корне, суффиксе или в окончании;

4) морфологические признаки указывают на положение звука или буквы в слове определённой части речи, например: безударное падежное окончание имени существительного;

б) семантические признаки выделяют собственные имена и наименования;

б) структурные признаки помогают переносить слова с одной строки на другую.

Следует заметить, что работа над первой группой опознавательных признаков орфограмм – это фонетический уровень орфографической подготовки, направленной на формирование языкового чувства, интуиции, на развитие речевого слуха у учащихся. Работа над второй группой опознавательных признаков орфограмм, ориентирующих школьников в звуко-буквенном составе слов, в большей степени направлена на запоминание. В процессе этой работы у учащихся развивается внимание, своего рода бдительность в отношении орфограмм.

Усвоение третьей группы опознавательных признаков происходит в процессе словообразовательной работы.

Работа над четвёртой группой опознавательных признаков – это грамматический уровень орфографической подготовки, направленной на усвоение основных грамматических категорий.

Семантические признаки усваиваются в процессе наблюдения над

собственными и нарицательными именами существительными. Оперирование структурными признаками вызывается необходимостью переносить слова с одной строки на другую при письме.

Итак, анализ лингвистических и методических работ позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Орфографическая зоркость является составной частью и необходимым условием формирования полноценного и прочного орфографического навыка. Орфографическая зоркость заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы, опознавать их, в способности и привычке учащихся следить за правильностью своих написаний, в умении проверять написанное и находить ошибочные написания.

2. Умение обнаруживать орфограммы и определять их тип формируется на основе понятия орфограммы и всех групп её опознавательных признаков.

3. Признание фонематического принципа в качестве ведущего для русской орфографии обеспечивает усвоение учащимися опознавательных признаков орфограмм на основе сопоставления звуков в сильной и слабой позиции. При фонематическом подходе уже на начальном этапе обучения правописанию появляется возможность ещё до того, как будет усвоена система лексических и грамматических значений слова, научить детей находить подавляющее число орфограмм, понимать связь между отдельными правилами, усвоить способы самоконтроля.

1.2. Особенности усвоения орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи

В учебном процессе обеспечивается ускоренный темп познания явлений действительности. Процесс обучения строится с учетом возрастных особенностей учащихся, в связи с чем соответственно изменяются формы и методы познавательной деятельности. Многие виды знаний приобретаются

учащимися не путём созерцания изучаемых объектов, а опосредованным путем, т.е. через рассказ учителя, описания, различную информацию.

Опубликованные в различных изданиях данные подтверждают неразрывную связь между нарушениями устной речи детей и трудностями усвоения программы по русскому языку, в частности правил правописания, в период школьного обучения (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Ю.Я. Ржехолько, И.Н. Садовникова и др.).

На современном этапе развития логопедии вопрос о начале проявления нарушения усвоения орфографии младшими школьниками с речевым недоразвитием рассматривается неоднозначно. Многие исследователи отмечают у школьников значительные затруднения в овладении материалом по русскому языку в период обучения грамоте, при знакомстве с базовыми понятиями («звук», «буква», «слог», «слово»), и с правилами правописания. У школьников с общим недоразвитием речи наблюдается не достаточная сформированность многих речевых и когнитивных предпосылок, необходимых для усвоения правописания.

Условия, необходимые для формирования орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи, таковы: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографических навыков и развитием речи; знание орфографических правил; знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило (15, 33).

Исследования Р.Е. Левиной предоставляют сведения о том, что развитие неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи также имеет свои особенности: неустойчивость внимания, недостатки памяти, неспособность к запоминанию новой информации и актуализации имеющихся знаний, низкий уровень развития самоконтроля, снижение мотивации к учебной деятельности. Все это является свидетельством низкого

уровня развития логического мышления и, следовательно, сформированности психофизиологической базы, необходимой для полноценного овладения навыками учебной деятельности в целом, и орфографией, в частности. Имеют место трудности планирования предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели, а также удержания их в памяти определенное время (26).

Большое число орфографических ошибок в письменных работах младших школьников с речевым недоразвитием является следствием неумения выделять в словах «ошибкоопасные» места, а также неспособности соотносить явно слышимые и предполагаемые элементы слова. Причинами таких ошибочных действий являются нечеткость сформированных у детей с общим недоразвитием речи фонематических и морфологических образцов, а также особенности их лексикона (26).

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что недоразвитие речи у учеников начальных классов отрицательно сказывается на формировании у них знаний, умений и навыков орфографически правильного письма. Для них характерно не только увеличение сроков усвоения орфограмм, но и нарушение всего его хода. В результате предшествующего патологического развития речи, а также несформированности неречевых функций, дети не могут до конца освоить алгоритмы орфографических действий, поэтому некоторые мыслительные операции у них остаются неавтоматизированными.

Среди учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи, посещающих массовую школу дизорфография отмечается у 80% 2-классников, у 90 % 3-классников и у 90% 4-классников. Причем 33% детей с общим недоразвитием речи страдают тяжелой формой дизорфографии, 40% - средней и 27% - легкой формой дизорфографии.

Исследования О.И. Азовой показывают, что дети с дизорфографией, как и их сверстники с нормальным речевым развитием, наибольшее количество ошибок допускают в самостоятельной письменной речи (изложениях, сочинениях, письменных рассказах по картинкам). Однако у

школьников с речевой патологией отмечается иной характер ошибок: они допускают не только многочисленные орфографические ошибки, но и нарушения морфологического и синтаксического уровней письменной речи. У них в отличие от детей с нормальной речью самопроверка не дает положительных результатов (2). Эти факты позволяют сделать выводы о низком уровне развития орфографической грамотности у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В работах автора приводятся данные о том, что количество ошибок морфологического характера у третьеклассников с дизорфографией не уменьшается, а значительно увеличивается по сравнению с второклассниками с данной речевой патологией. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у детей морфологических обобщений, о трудностях осознания ими закономерностей морфологической системы языка в целом. Одна из причин сложившейся ситуации, по мнению О.И. Азовой, состоит в том, что при коррекции дисграфии логопедическая работа в основном направлена на развитие фонематических процессов и сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. В то же время усвоению закономерностей грамматического строя речи должного внимания не уделяется (2, 3, 4).

Трудности в усвоении материала по орфографии по мнению исследователей (О.И. Азова, Р.Е. Левиной, И.В. Прищепова и др.) обусловлены недостаточным развитием базы, на которой в дальнейшем основывается усвоение всех грамматических правил. При ее отсутствии усвоение орфографии становится невозможным.

По мнению Н.Ф. Талызиной у дошкольников с ОНР оказываются не в полной мере сформированными многие предпосылки для овладения словообразованием. В исследованиях автора подчеркивается, что дети с ОНР не умеют оперировать морфологическими элементами при словообразовании, что особенно ярко проявляется при выполнении заданий, связанных с подбором однокоренных слов. Подбор проверочных слов

оказывается крайне бедным, стереотипным; к данному слову подбираются 2-3 формы слова, отличающиеся только флексиями, редко используются для образования проверочного слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по значению (37).

О нарушении формирования морфологической системы языка свидетельствуют и исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Е.Ф. Соботович, и др.

Н.Н. Трауготт отмечает, что у детей с речевым недоразвитием отсутствует «чувство языка», благодаря которому нормальный ребенок спонтанно овладевает всей сложной системой грамматики русского языка» (38). Эту мысль подтверждают исследования Г.И. Жаренковой: импрессивный аграмматизм у детей с ОНР, по мнению автора, является следствием недоразвития экспрессивной речи, недостаточного речевого опыта (13).

Несформированность лексико-грамматического строя речи проявляется у детей с ОНР и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте. Вследствие этого у детей с ОНР наблюдаются нарушения письменной речи, сопровождающиеся аграмматизмами на письме. Так Л.Ф. Спирина выделяет целый ряд ошибок школьников, связанных с недостаточной сформированностью грамматического строя речи и лексико-семантической системы. Причиной этих ошибок, по мнению автора, является недостаточный запас слов, выраженные трудности в подборе однокоренных слов, что обусловлено недостаточным осознанием морфологического состава слова (35).

Подбор родственных слов у детей с речевым недоразвитием затруднен из-за ограниченности и статичности словарного запаса. Они с большим трудом находят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят ее. Трудность усвоения данных правил усугубляется тем, что при подборе однокоренных слов ребенок должен уметь подмечать сходство

значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Учащиеся с ОНР затрудняются также в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений, испытывают трудности в определении множественного числа при изменении существительных среднего рода. Ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются при различных видах согласования.

Своеобразие грамматического оформления устной речи при данном уровне недоразвития состоит в том, что отдельные проявления аграмматизма, возникающие в основном вследствие нарушения согласования и управления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т. е. одна и та же грамматическая форма или категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей.

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень овладения структурой предложения. Учащиеся 2-3 классов, как в устной, так и письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений, включающих более 5 слов, а также предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении.

К проявлениям аграмматизма можно отнести и такие синтаксические ошибки, как, например, ошибки, связанные с неумением выделить самостоятельно законченную мысль в предложении. Дети с общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются чем-то завершенным ни в смысловом, ни в грамматическом отношении.

Самостоятельная связная контекстная речь детей с ОНР является

несовершенной по своей структурно-семантической организации. Как указывают В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.О. Гончарова, В.Н. Еремина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева у детей с ОНР недостаточно развито умение связно, логично и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, испытывают значительные трудности в смысловом и языковом программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое, в отборе и комбинировании речевых единиц. С затруднениями в программировании связаны пропуски, перестановки отдельных смысловых звеньев, нарушения целостности как устного, так и письменного текста.

Е.Ф. Собонович предполагает, что в основе синтаксических нарушений лежат дефекты симультанного синтеза, проявляющегося на языковом уровне. У детей отмечаются трудности объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему - предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду (36).

Таким образом, несформированность грамматической стороны речи у младших школьников с ОНР проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточная сформированность как морфологической системы языка, так и синтаксической структуры предложения у школьников младших классов с ОНР приводит к заметным нарушениям в овладении орфографией, т.е. к дизорфографии.

Итак, у детей с ОНР лексика, морфологическая и синтаксическая система языка, связная речь характеризуется своеобразием. У учащихся начальных классов с ОНР эта недостаточность языкового развития проявляется в нарушениях чтения, письма и орфографии.

У детей, формирование речи которых протекало с отклонениями (позднее начало формирования, бедность запаса слов, ограниченность общения, аграмматизмы, дефекты восприятия и продуцирования и др.),

отсутствует надлежащая готовность к усвоению орфографического правила (26) По мнению Р.Е. Левиной, грамотное письмо не определяется только знанием правил. «Оно подготавливается еще задолго до его прохождения опытом устного общения и обобщений, возникающих в этом опыте». Бедность словарного запаса, неточность понимания значений слов не дают возможности полного применения правил, при этом формулировку правил в большинстве случаев дети знают наизусть. Основная причина допускаемых ошибок будет заключаться не в простом незнании грамматических правил, а в принципиальной невозможности их усвоения до проведения специальной коррекционной работы (26).

Существенные трудности встречаются у этих детей в реализации основных правил орфографии: написание безударных гласных, парных звонких и глухих, непроизносимых согласных, обозначение мягкости согласных, правильное написания приставок, суффиксов, твердого и мягкого разделительного знаков и др. Это объясняется тем, что для быстрого и правильного применения этих правил дети должны в совершенстве или на достаточно хорошем уровне различать звуки речи по бинарным оппозициям, владеть морфологическим составом слова, уметь находить родственные слова, изменять форму слова. Все эти операции выполняются детьми с ОНР с большим трудом, так как у них не сформирована морфологическая система, т.е. способность к словообразованию и словоизменению, в связи с чем дети не могут быстро подобрать нужное проверочное слово, порой подбирают слово близкое по звучанию, но не по значению.

Письмо детей, испытывающих такие трудности, изобилует аграмматизмами (искажениями грамматической формы слова, отсутствием способности изменить или образовать новое слово). Многие дети плохо усваивают морфологический состав слова (путают приставки, корень, суффиксы, окончания; не дифференцируют их, на письме заменяют, даже при письме под диктовку). Все это подтверждает недоразвитие у детей с ОНР словообразовательных и формообразующих операций в языке.

Л.Г. Парамонова, анализируя уровень овладения орфографическими навыками у детей с общим недоразвитием речи, отмечает следующее:

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

2) Дети с ОНР имеют бедный словарный запас и недостаточно точное понимание значений слов, не улавливают смысловой связи между родственными словами. Проверочные слова подбираются такими детьми чисто формально и чаще всего не попадают. Этим и объясняется невозможность применения на практике даже хорошо выученных учащимися правил.

3) Дети с ОНР не владеют грамматическими нормами языка. Для таких детей характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, это свидетельствует о неумении учащихся согласовывать слова между собой (29).

При несформированности у учащихся рассмотренных предпосылок, необходимых для овладения орфографией, основная причина допускаемых ими грамматических ошибок будет заключаться не в простом незнании грамматических правил, а в невозможности их усвоения до проведения специальной коррекционной работы.

1.3. Современное состояние методики формирования орфографической зоркости младших школьников

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы.

Методика обучения орфографии не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие

орфографической зоркости.

Развитие орфографической зоркости возможно при условии систематической и целенаправленной работы по формированию умения обнаруживать орфограммы. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений. Методика обучения правописанию предусматривает применение метода языкового анализа и синтеза; метода запоминания, заучивания для решения грамматико-орфографических задач.

Выбор метода и приема зависит:

- от особенности орфографического материала, от типа орфограммы;
- от психолого-физиологических факторов усвоения материала;
- от возрастных особенностей и возможностей детей и языковой основы, уже изученного языка материалов.

Метод языкового анализа и синтеза предполагает постоянное повышение самостоятельности и познавательной активности учащихся.

Рассмотрим виды языкового анализа (его приемы).

1. Звукобуквенный анализ слов и словосочетаний применяется в основном, к словам, написание которых существенно расходится с произношением; используется преимущественно на тех этапах обучения, когда учащиеся еще не имеют достаточной грамматической основы для проверки орфограмм; слоговой анализ необходим при переносе слов со строки на строку.

2. Словообразовательный и морфемный анализ слов применяется при усвоении правописания корней, приставок, суффиксов, стыков морфем – всех орфограмм в морфемах, а также для отделения окончания и установления места орфограммы – в окончании, в корне и т.п.; при переносе слов.

3. Морфологический анализ – определение части речи и ее формы, типа склонения или падежных и личных окончаний, при различении приставок и предлогов и их слитном и раздельном написании, при различении – тся и -

ться, а также при переносе слов.

4. Синтаксический анализ – выяснение связей между словами в словосочетаниях и предложениях, определение границ и структуры предложений – применяется при усвоении правописания падежных и личных окончаний, при различении предлогов и приставок, при написании заглавной буквы и начале предложения; синтаксический анализ необходим также для понимания значения слов их сочетаний и определения морфологических признаков.

5. Семантический анализ – выяснение значения слов (прямых и переносимых значений, многозначности, оттенков значений), их сочетаний, предложений и текста – необходим в любом случае, но особенно при подборе родственных проверочных слов, при определении грамматических связей в словосочетании и предложении, при употреблении заглавной буквы в именах собственных и пр.

Особенно важно для закрепления и практического применения вместо комплекса умений в области письма. Анализ обычно идет впереди, до синтеза, но есть упражнения, в которых анализ и синтез тесно переплетены: это диктанты и комментированное письмо. Метод запоминания (имитативный метод) предполагает по преимуществу репродуктивную деятельность учащихся. Он применяется, в основном, для усвоения слов, не проверяемых правилами (традиционные написания), а также тех слов, которые в начальных классах еще не могут быть проверены.

Виды упражнений, применяемые в рамках имитативного метода:

- 1) зрительные диктанты, различные виды письма по памяти и самодиктанты и иными заданиями;
- 2) использование плакатов и других средств наглядности со списками трудных слов; выделение трудных слов на страницах учебников;
- 3) использование словарей;
- 4) буквенное проговаривание слов – в сопоставлении с орфоэпическим произношением, запоминание буквенного состава слов;

5) письмо с опорой на зрительную и рукодвигательную память.

Запоминание, заучивание вполне уместно при усвоении правописания и проверяемых слов, например, с безударными гласными в корне слова, в приставке или суффиксе, но оно неприменимо к правописанию окончаний, слитному или отдельному написанию приставок и предлогов, к употреблению заглавной буквы в именах собственных.

Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Значит, эту способность у учащихся нужно воспитывать. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные ошибки или чужие). Способность выделять орфограммы и определять их тип необходимо воспитывать с 1 класса. Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи – рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.

По исследованиям А.Н. Корнева если первоклассник начинает свое обучение в условиях неполной сформированности у него грамматических систем, то дисграфия переходит в устойчивую дизорфографию (22).

В работах Л.Г. Парамоновой отмечается, что при усвоении орфографии младшими школьниками, основная задача состоит не в запоминании особенностей отдельных слов, а в усвоении общих закономерностей правописания, под которые в дальнейшем подводятся все вновь встречающиеся слова. Таким образом, для профилактики дизорфографии у детей с отставанием в речевом развитии необходима целенаправленная и продолжительная работа с использованием большого количества подобранного однородного типа материала (29).

В рамках логопедической работы по коррекции дизорфографии у

младших школьников с общим недоразвитием речи О.И. Азовой выделено направление, посвященное формированию орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков (2).

Реализация данного направления подразделяется на следующие этапы:

1. Закрепление знаний орфографических правил.
2. Закрепление алгоритмов применения орфографических правил.
3. Формирование орфографической зоркости.

Формирование орфографической зоркости, согласно программе О.И. Азовой, выдвигается как специальная задача на более поздних этапах. Главным направлением орфографической работы является знакомство с признаками самой распространенной группы орфограмм русского языка, и начало формирования орфографической зоркости основывается на усвоении учащимися признаками наиболее распространенных орфограмм.

С этой целью детям предлагаются задания на нахождение «ошибкоопасного» места в словах, на нахождение нужной буквы среди пары: гласных *а/о, и/е*, парных звонких и глухих согласных *б/п, в/ф, з/с, д/т, г/к, ж/ш*; сочетаний согласных *стн/сн, здн/зн*, в которых встречаются непроизносимые согласные; сочетаний *нч, нщ*, сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, щу*. Необходимо обращать внимание на конечные буквы *б, г, в, д, з, ж*, которые обозначают формы в слабой позиции. После закрепления данного умения в простых словах детям предлагаются задания на применение того же правила в словах, более сложных лексически и морфологически, а также в контексте. Так, например, «ошибкоопасные» места выделяются цветом, кружочком или подчеркиванием (2).

Н.П. Дорожкина, О.А. Дубонос, О.Н. Куколь разработали коррекционно-развивающую программу «Формирование предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи». Данная программа представлена 3 этапами логопедической работы, направленными на предупреждение дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Первый этап. Упорядочивание представлений о звуковой стороне речи, составляющей основу усвоения лексико-грамматических средств языка.

Содержанием занятий этого этапа является:

- формирование полноценных фонематических процессов;
- формирование представлений о звуко-буквенном составе слова;
- формирование навыка анализа и синтеза звуко-слогового состава слова.

Второй этап. Формирование полноценных представлений о морфологическом составе слова и синонимии родного языка.

Содержанием занятий этого этапа является:

- уточнение значений слов, имеющих в словарном запасе детей, и дальнейшее обогащение его как путём накопления новых слов, так и в процессе развития умения активно пользоваться различными способами словообразования;

- уточнение значений, используемых детьми синтаксических конструкций; дальнейшее развитие и совершенствование грамматического оформления связной речи путём овладения словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

Третий этап. Основной задачей этого этапа является развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания и реализация его в разных ситуациях общения.

На всех этапах осуществляется работа по нормализации зрительной и речеслуховой памяти, внимания, развитие лингвистического мышления при решении орфографических задач.

По мнению авторов, система логопедической работы должна быть направлена на формирование орфографической зоркости, фонематических, лексических, словообразовательных, грамматических операций и их интеграцию, на развитие лингвистического мышления, памяти, внимания, а также на формирование программирования последовательности языковых операций, их реализацию и контроль в процессе орфографической

деятельности (17).

Таким образом, при систематической тренировке орфографическая зоркость автоматизируется и становится частью орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение орфографического действия.

Несмотря на определенные успехи в методическом плане, проблема формирования орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи находится на этапе поиска оптимальных путей, приемов и методов создания целостной системы педагогической коррекции. В настоящее время назрела острая потребность создания комплексной системы логопедической работы, которая будет направлена на коррекцию нарушений письменной речи и включать в себя мероприятия по предупреждению и профилактике проявлений орфографических ошибок у младших школьников.

Только проведение целенаправленной и систематической работы по формированию орфографической зоркости учащихся, может дать положительные результаты: при систематической тренировке умение видеть орфограмму автоматизируется и становится частью орфографического навыка. Понимание структуры орфографической зоркости у большинства учащихся оказывает положительное влияние на грамотное письмо и приводит к снижению орфографических ошибок.

Выводы по 1 главе

Таким образом, анализ психолого-педагогической, психолингвистической, методической и логопедической литературы, освещающий вопросы овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками при нормальном и нарушенном речевом развитии, показал, что в настоящее время накоплен фундаментальный теоретический материал, касающийся психологической структуры и методики овладения орфографией детьми с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи.

Орфографическая зоркость даже учащихся начальных классов с нормальным речевым развитием слабо развита, а у детей с ОНР дополнительно возникают языковые «барьеры», преодоление которых является одной из задач при коррекции дизорфографии. Это положение и определило необходимость работы по формированию орфографической «зоркости».

Несмотря на определенные успехи в методическом плане, проблема формирования орфографической зоркости младших школьников с общим недоразвитием речи находится на этапе поиска оптимальных путей, методов и приемов создания целостной системы педагогической коррекции. Отмечается потребность создания комплексной системы логопедической работы, направленной на развитие орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Диагностика состояния орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи

Цель экспериментального исследования – выявить уровень сформированности орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. Белгорода.

В исследовании приняли участие 14 учеников третьих классов с заключением «НЧП, обусловленное ОНР», составивших экспериментальную группу. Список детей представлен в приложении 1.

При разработке методики констатирующего эксперимента мы использовали схему обследования, предложенную И.В. Прищеповой (28), которая, в свою очередь, опиралась на работы Д.Н. Богоявленского, В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной и др.

Для оценки уровней сформированности орфографической зоркости мы использовали критерии, предложенные М.В. Игнатенко: потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный (21). Критерии и соответствующие им показатели представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.
Критерии и показатели сформированности орфографической зоркости у младших школьников

Критерий	Показатели критерия
1. Потребностно-мотивационный	- потребность в знании орфографических правил; потребность в умении применять правила на практике; потребность в сформированном навыке грамотного письма;

	- положительные мотивы учебно-познавательной деятельности; познавательный интерес; личная значимость грамотного письма для учеников.
2. Деятельностно-практический	- знание орфографических правил; - знание правописания слов с непроверяемыми орфограммами; - умение находить «ошибкоопасные места» в словах; - умение проверять написание слов.
3. Когнитивный	- уровень развития лексико-грамматического строя языка; - уровень развития зрительно-пространственных функций; - состояние зрительной и речеслуховой памяти; - уровень развития ручной моторики; - состояние сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи; - состояние языкового анализа, синтеза, представлений.
4. Оценочно-рефлексивный	- самоанализ; - самоконтроль; - адекватная самооценка

На основании данных критериев и их показателей были определены уровни сформированности орфографической зоркости у младших школьников: высокий, средний (выше среднего, ниже среднего), низкий. Показатели уровней сформированности орфографической зоркости представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Показатели уровней сформированности орфографической зоркости

Критерии				
Уровень	Потребностно-мотивационный	Деятельностно-практический	Когнитивный	Оценочно-рефлексивный
высокий	Продемонстрирована потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в сформированном навыке грамотного письма. Всегда присутствуют положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный	Продемонстрировано отличное знание орфографических правил; отличное владение правописанием слов с изученными орфограммами.	Высокий уровень развития лексико-грамматического строя языка; зрительно-пространственных функций; зрительной и речеслуховой памяти; ручной моторики; сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи; Сформированы навыки языкового анализа, синтеза, представлений	Продемонстрирован высокий уровень самоанализа и самоконтроля; адекватная самооценка.

	интерес.			
Выше среднего	В целом продемонстрирована потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в сформированном навыке грамотного письма. Всегда присутствуют положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес.	Продemonстрировано хорошее знание орфографических правил; владение правописанием слов с изученными орфограммами.	Достаточный уровень развития лексико-грамматического строя языка; зрительно-пространственных функций; зрительной и речеслуховой памяти; ручной моторики; сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи; преимущественно сформированы навыки языкового анализа, синтеза, представлений	Самоанализ и самоконтроль довольно развит; самооценка, в основном, адекватная.
Средний	Потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в сформированном навыке грамотного письма проявляется в редких случаях. Частично присутствуют положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес.	Продemonстрировано удовлетворительное знание орфографических правил и владение правописанием слов с изученными орфограммами.	Недостаточный уровень развития лексико-грамматического строя языка; зрительно-пространственных функций; зрительной и речеслуховой памяти; ручной моторики; сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи; частично сформированы навыки языкового анализа, синтеза, представлений.	Продemonстрирован средний уровень самоанализа и самоконтроля; самооценка не всегда адекватна.
Ниже среднего	Практически отсутствует потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в	Продemonстрировано фрагментарное знание орфографических правил; практически не сформированы	Лексико-грамматический строй языка; зрительно-пространственные функции; зрительная и речеслуховая память; ручная	Продemonстрирован неустойчивый уровень самоанализа, самоконтроль практически отсутствует;

	сформированном навыке грамотного письма; положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес.	навыки правописания слов с изученными орфограммами.	моторика; сенсорно-перцептивный уровень восприятия речи имеют значительные недостатки; Сформированы лишь элементы навыков языкового анализа, синтеза, представлений.	самооценка не всегда адекватна
Низкий	Отсутствует потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в сформированном навыке грамотного письма. Положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес не сформированы	Продемонстрировано полное незнание орфографических правил; навыки правописания слов с изученными орфограммами не сформированы.	Уровень развития лексико-грамматического строя языка; зрительно-пространственных функций; зрительной и речеслуховой памяти; ручной моторики; сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи не соответствует требованиям; навыки языкового анализа, синтеза, представлений не сформированы.	Продемонстрирован низкий уровень самоанализа и самоконтроля; самооценка неадекватна.

Уровень сформированности *потребностно-мотивационного критерия* орфографической зоркости оценивался по результатам анкетирования и на основании анализа продуктов деятельности учащихся.

Нами была разработана анкета для младших школьников, целью которой являлось выявление потребности в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребности в сформированном навыке грамотного письма.

Кроме этого, вопросы анкеты позволили сделать выводы о характере мотивов учебно-познавательной деятельности, познавательного интереса. Анкета представлена в приложении 2.

Результаты обследования сформированности потребностно-мотивационного уровня орфографической грамотности младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.1.

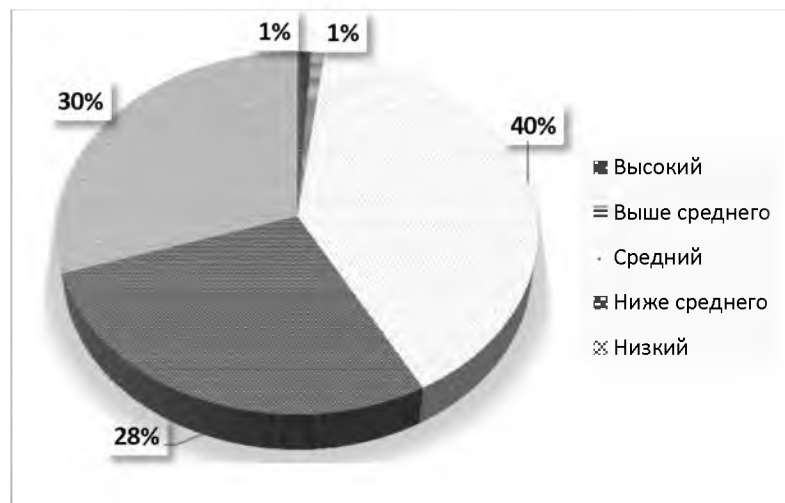


Рис. 2.1. Уровень сформированности потребностно-мотивационного уровня орфографической грамотности младших школьников с ОНР

Анализ ответов детей на вопросы анкеты показал, что потребностно-мотивационный уровень сформированности орфографической грамотности у них находится преимущественно на среднем уровне. Приведем примеры ответов детей на вопросы:

Ответы детей на первый вопрос (Подчеркни любимые занятия) показали, что учебные занятия не вызывают у них интереса. Так, Саша П. и Сережа С выбрали ответ смотреть телевизор Лена С., и Инна Р. выбрали ответ играть с ребятами на улице. Большинство детей на вопрос: «Любишь ли ты предмет русский язык?» - отвечали нет. Это связано с тем, что для них русский язык очень сложный. На вопрос: «Зачем нужны правила правописания?» Марина К. и Света С. сказали, чтобы правильно писать, остальные ответили не знаю. Следующий вопрос был: «Как ты думаешь, что было бы, если бы отменили правила орфографии?» Рома П и Игорь Т ответили, что, если бы отменили правила орфографии, мы бы не учили русский язык. На вопрос «Зачем нужны правила правописания? 80% детей отвечали, чтобы писать правильно. Остальные 20% сказали, чтобы учить

правила. «Как ты думаешь, что было бы, если бы отменили правила орфографии?» Ребята говорили, что они бы не учили русский язык. «Хочешь ли ты писать без ошибок?» Что для этого нужно сделать? Дети не хотели писать без ошибок, так как русский язык им не нравился.

В результате анализа ответов на вопросы анкеты, а также после ознакомления с письменными работами детей экспериментальной группы мы установили, что потребностно-мотивационный уровень сформированности орфографической грамотности у них находится преимущественно на среднем уровне. У большинства детей потребность в знании орфографических правил, в умении применять правила на практике, а также потребность в сформированном навыке грамотного письма проявляется фрагментарно, частично присутствуют положительные мотивы учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес.

Для выявления уровня сформированности деятельностно-практического критерия орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи нами были проведены письменные проверочные работы: диктанты, списывания, текст с ошибками и текст с пропущенными буквами. Задания представлены в приложении 3.

Б) Исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков

- Исследование знания основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике

Процедура и инструкция: внимательно прослушай предложение и ответь на вопросы:

- Скажи, что я сейчас произнесла?
- Сколько в этом предложении слов?
- Сколько в слове ... слогов?
- Сколько в слове ... звуков? букв?
- Перечисли звуки слова

Затем предложение записывается, и детям предлагается найти в нем

слово, в котором звуков было бы меньше, чем букв (и наоборот), и объяснить свой выбор.

- Исследование запоминания формулировок орфограмм

В вышеописанных заданиях логопед выясняет знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученик передает содержание правил своими словами, умеет ли выделить их отличительные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием; определение «опасных» звуков, их сочетаний, морфем) и на их основе прогнозировать в них орфограммы.

Результаты исследования деятельностно-практического компонента орфографической зоркости отражены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Результаты исследования деятельностно-практического компонента орфографической зоркости

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
состояние письменной речи	при написании диктанта	0%	7,1%	42,8%	14,3%	35,7%
	при списывании	0%	7,1%	35,7%	35,7%	21,4%
	В словарном диктанте	0%	14,3%	21,4%	28,6%	35,7%
	Вставь букву	0%	0%	21,4%	50%	28,6%
	Исправь ошибки	0%	0%	21,4%	28,6%	50%
орфографические знания и умения и навыки	знание основных терминов и умение их применять в учебной практике	14,3%	21,4%	35,7%	14,3%	14,3%
	запоминание формулировок орфограмм	0%	21,4%	42,8%	28,6%	7,1%
Средний показатель		2%	10,2%	31,6%	28,6%	27,5%

Обобщенные результаты обследования деятельностно-практического компонента орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.2.

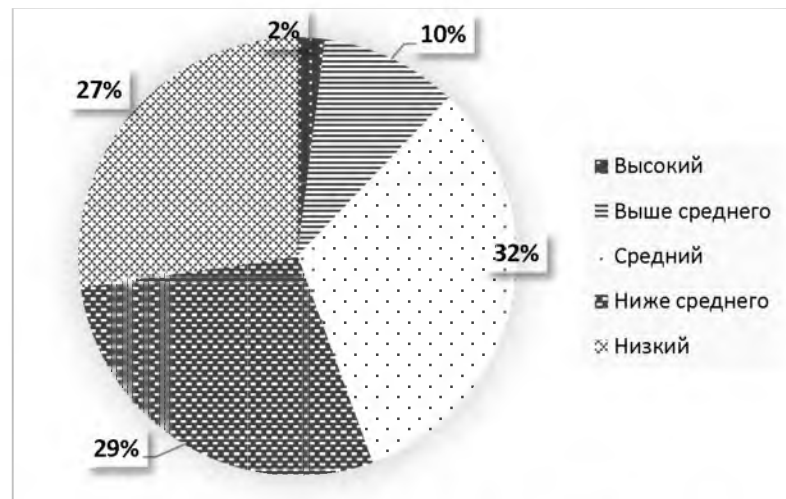


Рис. 2.2. Уровень сформированности деятельностно-практического компонента орфографической зоркости младших школьников с ОНР

Проведенное исследование развития орфографических знаний, умений и навыков показало средний уровень развития (31,6%). У детей фиксировались орфографические ошибки на фоне дисграфических, интенсивная помощь логопеда позволяла исправить лишь отдельные из них. Также отмечалась неуверенность в ответах и выделяются лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм. 27,5% учащихся имеют низкий уровень развития орфографических знаний, умений и навыков – наблюдаются грубые нарушения в овладении терминологией в импрессивной и экспрессивной речи, а также нарушения усвоения и применения орфограмм, помощь логопеда не эффективна.

Таким образом, было установлено, что младшие школьники с общим недоразвитием речи отличается бедностью словаря, неточностью значений слов, что проявляется в частых заменах одного слова другим, в вербальных парафазиях. При этом замены происходят по смысловому, звуковому и морфологическому признакам.

Подбор родственных слов у детей с общим недоразвитием речи затруднен из-за ограниченности и статичности словарного запаса. Они с большим трудом находят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят ее. Трудность усвоения данных правил

усугубляется тем, что при подборе однокоренных слов ребенок должен уметь подмечать сходство значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Существенные трудности встречаются в реализации основных правил орфографии: написание безударных гласных, парных звонких и глухих, непроизносимых согласных, обозначение мягкости согласных, правильное написания приставок, суффиксов, твердого и мягкого разделительного знаков и др. Это объясняется тем, что для быстрого и правильного применения этих правил дети должны в совершенстве или на достаточно хорошем уровне различать звуки речи по бинарным оппозициям, владеть морфологическим составом слова, уметь находить родственные слова, изменять форму слова. Все эти операции выполняются детьми с ОНР с большим трудом, так как у них не сформирована морфологическая система, т.е. способность к словообразованию и словоизменению, в связи с чем дети не могут быстро подобрать нужное проверочное слово, порой подбирают слово близкое по звучанию, но не по значению.

Для анализа уровня развития когнитивного компонента орфографической зоркости младших школьников с общим недоразвитием речи был проведено изучение сформированности базиса овладения орфографией: развитие лексико-грамматического строя языка, зрительно-пространственных функций, зрительной и речеслуховой памяти, ручной моторики, сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи, сформированность навыков языкового анализа, синтеза, представлений.

Исследование проводится с помощью общепринятых и логопедии приемов и методов. Речевой материал подбирается логопедом в соответствии с программой обучения в начальных классах. Подробное описание методик обследования представлено в приложении 4.

1. Изучение словарного запаса

А) Исследование объема и качества номинативного словаря (в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по лексическим

темам).

Б) Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.

В) Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.

Г) Исследование умения объяснять значения слова.

Результаты обследования представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты обследования словарного запаса

Исследуемые параметры	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Объем и качества номинативного словаря	0%	7,1%	28,6%	35,7%	28,6%
Называние действия по предъявленному предмету	0%	14,3%	42,8%	28,6%	14,3%
Подбор определения к слову, обозначающему предмет	7,1%	21,4%	42,8%	14,3%	14,3%
Объяснение значения слова	0%	21,4%	28,6%	21,4%	28,6%
Средний показатель	1,8%	16,1%	35,7%	25%	21,4%

Обобщенные результаты обследования словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.3.

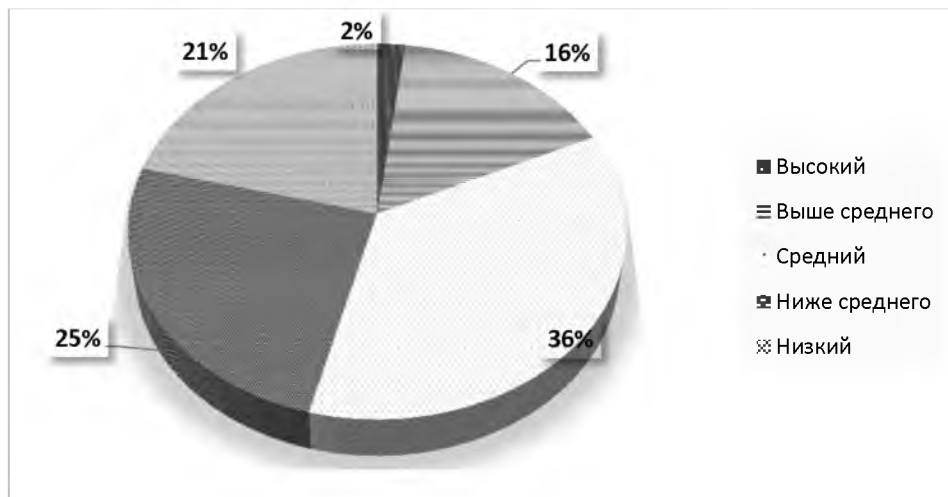


Рис. 2.3. Уровень развития словаря младших школьников с ОНР

Из данной диаграммы видно, что у младших школьников с ОНР преобладает средний уровень развития словарного запаса (35,7%). У них отмечается неточности понимания лексических значений слов, у 28,6 %

детей объем активного словаря в пределах обихода. При исследовании умения называть действия по предъявленному предмету у 14,3% детей уровень развития выше среднего – дети допускали отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания логопеда. 42,8 % детей имеют средний уровень развития – ответы младших школьников были не точные, но при этом задание выполнялось самостоятельно. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет показало 21,4% - выше среднего уровня и 42,8% - средний уровень. У младших школьников отмечались отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания логопеда, задание выполнялось самостоятельно. Исследование умения объяснять значения слова также показало допустимый уровень развития (28,6%) - характеристика лексического значения слов не в полной мере отражала его свойства и качества. Наблюдаются трудности выделения основных и второстепенных признаков словоформ, и практически для всех детей требовалась значительная помощь взрослого.

2. Изучение грамматического строя речи

А) Исследование словоизменения:

- умение употреблять существительные в единственном и множественном числе;
- умение употреблять предложно-падежные конструкции.

Б) Исследование словообразования:

- умение образовывать притяжательные прилагательные;
- умение образовывать названия детенышей животных.

В) Исследование усвоения грамматического значения слова и его связи с формальными признаками:

- умение определять род имен существительных по конечной части слова;
- понимание грамматического значения суффиксов (по методике Д.Н.

Богоявленского).

Г) Исследование умений определять родственные слова и производить морфологический анализ слов:

- умение подбирать родственные слова;
- умение отбирать из группы слов родственные;
- умение определять лишнее слово;
- умение находить в словах общую морфему;
- умение производить морфологический анализ слов.

Результаты обследования грамматического строя речи младших школьников с общим недоразвитием речи отражены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты обследования грамматического строя речи

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Словоизменени е	Употребление существительных в ед. и мн. числе	7,1%	28,6%	28,6%	21,4%	14,3%
	Употребление предложно-падежных конструкций	7,1%	28,6%	35,7%	14,3%	14,3%
Словообразован ие	Образовывание притяжательных прилагательных	7,1%	21,4%	42,8%	21,4%	7,1%
	Образовывание названий детенышей животных	14,3%	21,4%	35,7%	28,6%	0%
Усвоение грамматическог о значения	Определение рода имен сущ. по конечной части слова	0%	14,3%	42,8%	28,6%	14,3%
	Понимание грамматического значения суффиксов	0%	7,1%	35,7%	28,6%	28,6%
Определение родственных слов и осуществление	Подбор родственных слов	0%	14,3%	42,8%	21,4%	21,4%
	Отбор из группы слов родственных	0%	21,4%	35,7%	28,6%	14,3%
	Определение лишнего слова	0%	21,4%	28,6%	35,7%	14,3%
	Нахождение в словах общей морфемы	7,1%	21,4%	35,7%	28,6%	7,1%

Проведение морфологического анализа слов	7,1%	21,4%	28,6%	35,7%	7,1%
Средний показатель	4,6%	20,1%	35,7%	26,6%	13%

Обобщенные результаты обследования словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.4.

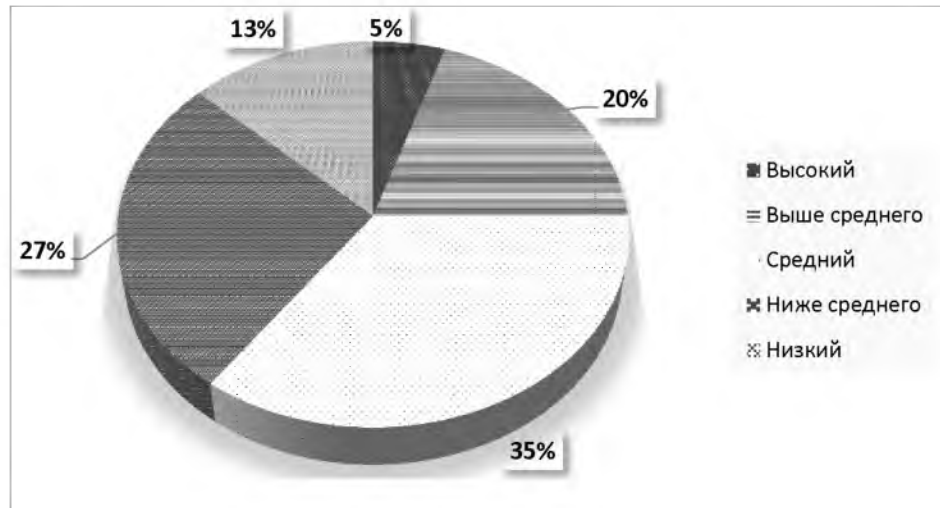


Рис. 2.4. Уровень развития грамматического строя речи младших школьников с ОНР

По результатам проведенного исследования мы определили средний показатель развития грамматического строя речи: 4,6% детей имеют высокий уровень развития, 20,1% - выше среднего, 35,7% - средний уровень, 26,6% - ниже среднего уровень и 13% детей имеют низкий уровень развития грамматического строя речи. У младших школьников отмечались затруднения, возникающие при выполнении специальных заданий (словоизменение, словообразование, подбор однокоренных слов). Характерная ошибка для детей данной группы – воспроизведение слов другой грамматической категории. К существительному они часто подбирают прилагательное, к прилагательному – наречие. У учащихся возникают трудности в употреблении форм множественного числа с использованием непродуктивных окончаний.

3. Исследование зрительно-пространственных функций

А) Оптико-пространственный гнозис и праксис.

Б) Состояние речезрительных функций (проверяется на материале элементов букв и букв алфавита):

- исследование знания букв, буквенного гнозиса;
- исследование умения конструировать и реконструировать буквы.

Результаты исследования зрительно-пространственных функций продемонстрированы в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Результаты обследования зрительно-пространственных функций

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Оптико-пространственный гнозис и праксис		28,6%	35,7%	21,4%	7,1%	7,1%
Состояние речезрительных функций	Знание букв, буквенный гнозис	28,6%	35,7%	21,4%	14,3%	0%
	Конструирование и реконструирование букв	21,4%	42,8%	28,6%	7,1%	0%
Средний показатель		26,2%	38,1%	23,8%	9,5%	2,4%

Обобщенные результаты исследования зрительно-пространственных функций младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.5.

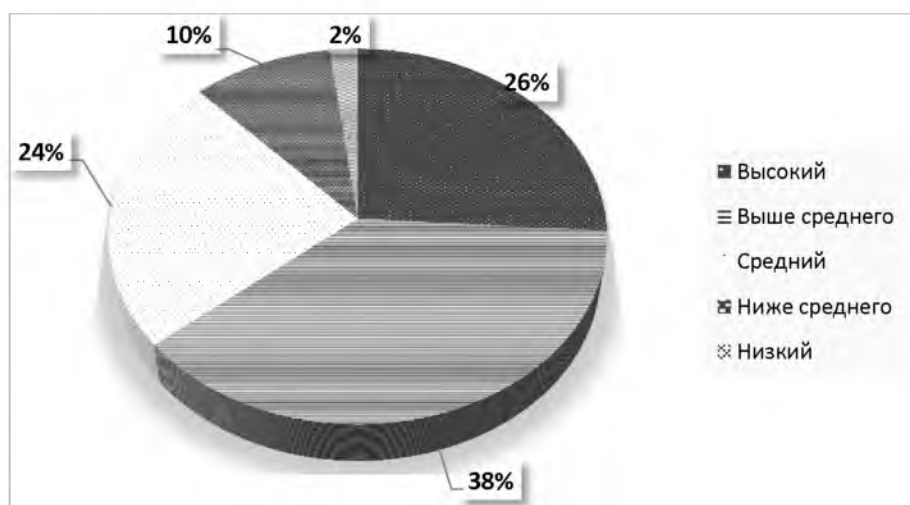


Рис. 2.5. Уровень развития зрительно-пространственных функций младших школьников с ОНР

При исследовании зрительно-пространственных функции было обнаружено, что младшие школьники испытывают трудности в зрительно-пространственном восприятии, усвоении пространственных ориентировок. Высокий уровень наблюдается у 26,2% учащихся - дети правильно и самостоятельно выполняли все предложенные задания, при конструировании и реконструировании безошибочно выполнили задания с большим количеством вариантов написанных букв. 38, 1% учащихся имеют выше среднего уровень – у данных детей при исследовании оптико-пространственного гнозиса и праксиса отмечался замедленный темп выполнения, дети просили уточнения инструкции. Изучение состояний речезрительных функций вызвал небольшие трудности при смешении терминов «звук» - «буква», а также отмечались ошибки в назывании букв, но они сразу же обнаруживались и исправлялись самостоятельно. Средний уровень (23,8%) – у учащихся возникали затруднения при переключении с одной позы на другую, конструирование и записывание букв составляло около половины бук алфавита. Низкий уровень (2,4%) – у детей нарушены оптико-пространственные ориентировки, помощь взрослого неэффективна.

4. Исследование зрительной и речеслуховой памяти:

- умение воспроизводить ряд геометрических фигур;
- умение воспроизводить ряд букв;
- умение воспроизводить ряд слов;
- Умение воспроизводить предложения.

Результаты исследования зрительной и речеслуховой памяти представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты обследования зрительной и речеслуховой памяти

Исследуемые параметры	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Воспроизведение ряда геометрических фигур	14,3%	21,4%	35,7%	14,3%	14,3%
Воспроизведение ряда букв	7,1%	21,4%	42,8%	14,3%	14,3%
Воспроизведение ряда слов	0%	7,1%	28,6%	35,7%	28,6%

Воспроизведение предложения	7,1%	14,3%	28,6%	21,4%	28,6%
Средний показатель	7,1%	16,1%	33,9%	21,4%	21,4%

Обобщенные результаты обследования зрительной и речеслуховой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.6.

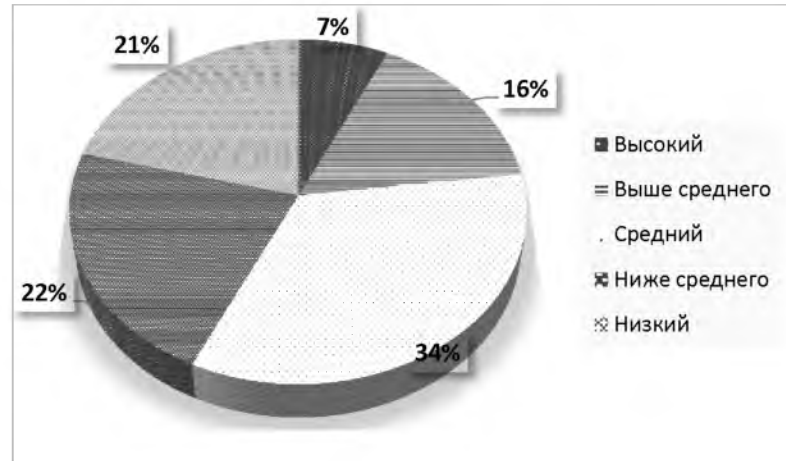


Рис. 2.6. Уровень развития зрительной и речеслуховой памяти

При исследовании уровня развития зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с ОНР было установлено, что 7,1% детей имеют высокий уровень, 16,1% - ниже среднего, 33,9% - средний уровень, 21,4% - ниже среднего и 21,4% - низкий уровень развития. У большинства детей отмечались многочисленные пропуски при воспроизведении геометрических фигур, слов, однако указание логопеда на допущенные ошибки вело к их устранению. При воспроизведении предложений у детей отмечались изменения структуры предложений, замены слов по звуковому сходству, нарушение смысла высказывания.

5. Исследование особенностей ручной моторики

А) Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда).

Б) Оптико-кинестетическая организация движений пальцев (пракис «позы»):

- пракис по словесной инструкции;

- праксис поз по зрительному образцу;
- праксис поз по кинестетическому образцу.

В) Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы):

- исследование точности движений;
- исследование графических навыков;
- исследование на переключаемость («заборчик»).

Результаты исследования особенностей ручной моторики представлены в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Результаты обследования ручной моторики

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
зрительно-пространственные организации движений	1	7,1%	21,4%	35,7%	28,6%	7,1%
	2	0%	14,3%	35,7%	28,6%	21,4%
оптико-кинестетическая организация движений пальцев		21,4%	21,4%	21,4%	21,4%	14,3%
Графические пробы	точность движения	21,4%	35,7%	21,4%	14,3%	7,1%
	графические навыки	7,1%	42,8%	28,6%	14,3%	7,1%
	переключаемость	7,1%	21,4%	35,7%	28,6%	7,1%
Средний показатель		10,7%	26,2%	29,8%	22,6%	10,7%

Обобщенные результаты обследования ручной моторики младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.7.

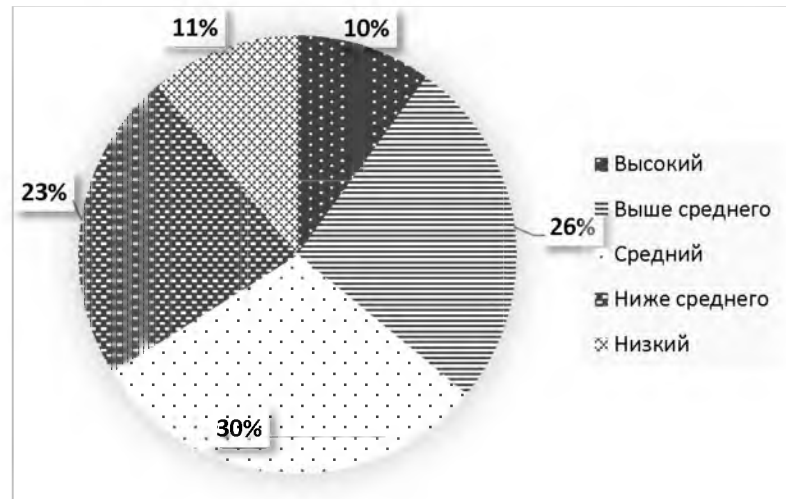


Рис. 2.7. Уровень развития ручной моторики

Из данных результатов видно, что большинство детей (29,8%) имеют средний уровень развития моторики. Дети самостоятельно выполняли задание, им не требовался повтор инструкции. А остальные (22,6%) имеют средний уровень развития, этим детям требовалась повторная инструкция, а некоторые выполняли с небольшими недочетами. Большинство ошибок было при выполнении пробы направленной на исследование кинестетической организации движений рук. Детям было сложно с закрытыми глазами воспроизвести позу другой рукой. При исследовании точности движений 35,7% детей имеют уровень выше среднего - это говорит о том, что у учащихся графические навыки сформированы на допустимом уровне.

б. Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи

А) Особенности имитации слогов с меняющимся ударением:

- исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с одинаковыми согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением;
- исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с фонетически далекими согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением;
- исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с разными оппозиционными согласными звуками и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением;

- исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с разными согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением.

Б) Исследование фонематического восприятия (дифференциация фонем).

В) Исследование ударения в слогах и словах:

- умение находить ударные и безударные гласные в слогах;

- умение находить ударение в словах.

Результаты сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи отображены в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

Результаты обследования сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Особенности имитации слогов с меняющимся ударением	Повторение двух слогов (с одинаковыми согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением.	28,6%	28,6%	28,6%	14,3%	0%
	Повторение слогов (с фонетически далекими согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением.	14,3%	35,7%	28,6%	14,3%	7,1%
	Повторение слогов (с разными оппозиционными согласными звуками и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением	14,3%	28,6%	28,6%	21,4%	7,1%
	Повторение из слогов (с разными согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением	14,3%	21,4%	28,6%	21,4%	14,3%

Фонематическое восприятие (дифференциация фонем)		0%	14,3%	35,7%	42,8%	7,1%
Исследования ударения	Нахождение ударных и безударных гласные в слогах	7,1%	21,4%	28,6%	28,6%	14,3%
	Нахождение ударения в словах	14,3%	35,7%	35,7%	14,3%	0%
Средний показатель		13,3%	26,5%	30,6%	22,4%	7,1%

Обобщенные результаты обследования сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рис. 2.8.

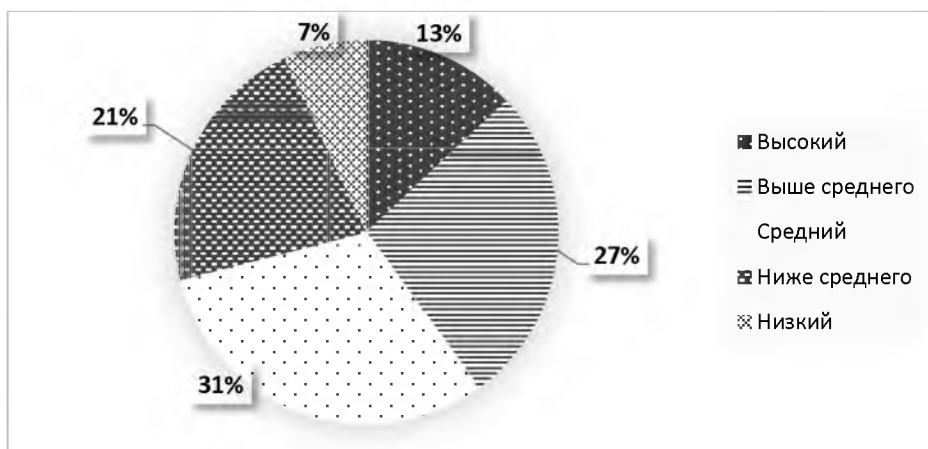


Рис. 2.8. Уровень развития сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи младших школьников с ОНР

По результатам можно отметить, что 13,3% имеют высокий уровень развития сенсорно-перцептивного восприятия речи. Дети безошибочно воспроизводили слоговые ряды с выделением ударного слога. Они внимательно слушали задание и поэтому не допускали больших ошибок при выполнении. 30,6% имеют допустимый уровень развития сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. Остальные дети 22,4% - относятся к критическому уровню. Они практически не справились с заданием, отличаются тем, что невнимательно выслушивали инструкцию, не сосредоточены на задании. Пробы на конструктивный праксис выполняли в зеркальном отражении.

7. Исследование языкового анализа, синтеза, представлений

А) Исследование фонематического анализа, синтеза, представлений:

- выделение звука на фоне слова;
- определение первого и последнего звуков в словах;
- определение количества звуков в словах;
- определение места звука по отношению к другим звукам слова.

Б) Определение характера звука в словах:

- исследование умения дифференцировать гласные и согласные звуки в словах;
- определение согласных звуков по признаку звонкости-глухости;
- исследование имеющихся знаний и умений о способах обозначения мягкости согласных на письме.

Результаты исследования языкового анализа, синтеза, представлений представлены в таблице 2.10.

Таблица 2.10.

Результаты обследования языкового анализа, синтеза, представлений

Исследуемые параметры		Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Исследование фонематического анализа, синтеза, представлений	Выделение звука на фоне слова	21,4%	28,6%	21,4%	14,3%	14,3%
	Определение первого и последнего звуков в словах	21,4%	28,6%	28,6%	14,3%	7,1%
	Определение количества звуков в словах	14,3%	35,7%	28,6%	21,4%	0%
	Определение места звука относительно других звуков слова	14,3%	28,6%	28,6%	21,4%	7,1%
Определение характера звука в словах	Дифференциация гласных и согласных звуков в словах	0%	21,4%	42,8%	28,6%	7,1%
	Определение согласных звуков по признаку звонкости-глухости	0%	21,4%	35,7%	28,6%	14,3%

Знания и умения о способах обозначения мягкости согласных на письме	7,1%	14,3%	42,8%	28,6%	7,1%
Средний показатель	11,2%	25,5%	32,7%	22,4%	8,2%

Обобщенные результаты обследования языкового анализа, синтеза и представления у младших школьников с ОНР представлены на рис. 2.9.

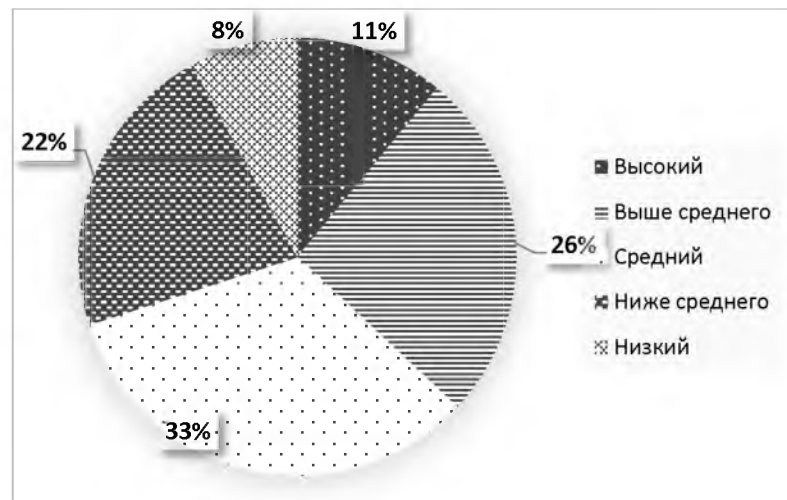


Рис. 2.9. Уровень развития языкового анализа, синтеза и представления

Сводные результаты обследования когнитивного компонента орфографической зоркости младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.10.

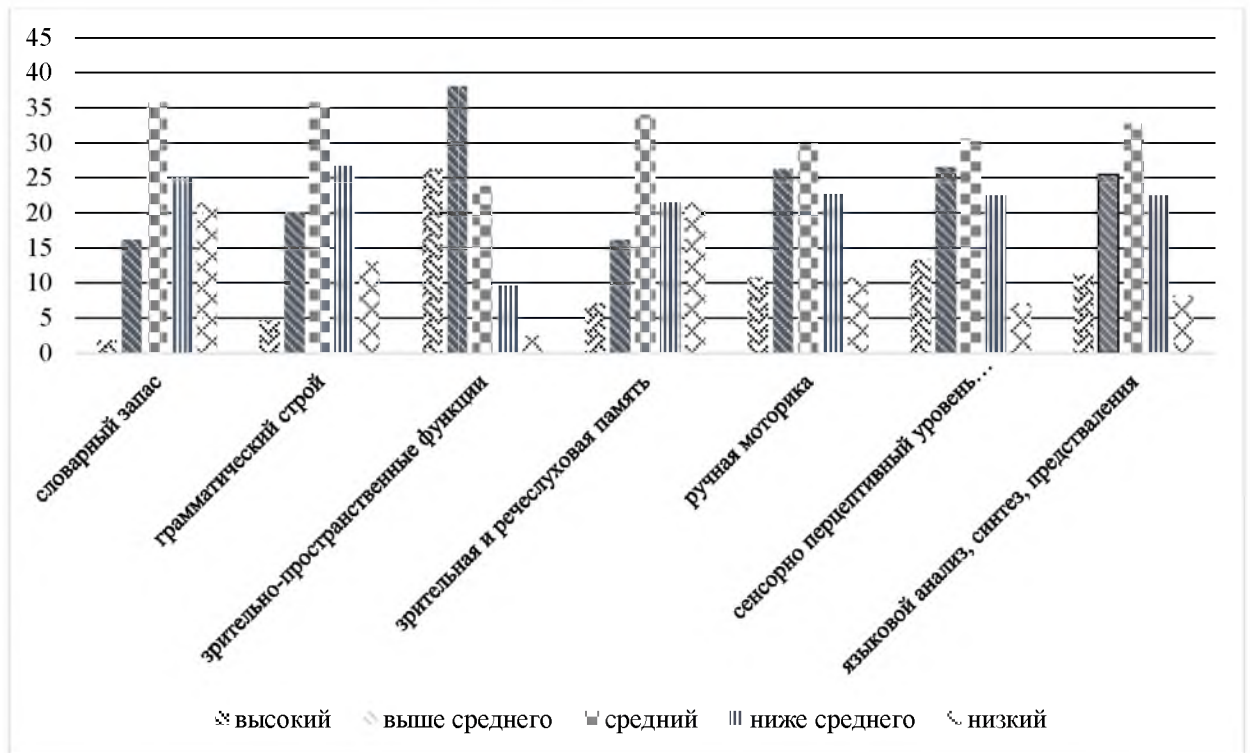


Рис. 2.10. Результаты обследования когнитивного компонента орфографической зоркости младших школьников с ОНР

Оценочно-рефлексивный критерий орфографической зоркости младших школьников с общим недоразвитием речи отслеживался через анализ работы над ошибками, самооценивание детьми устных заданий и письменных работ, беседы с учениками.

Ученики не умеют проверить собственные ошибки, потому что у них существенно нарушен самоконтроль, что не позволяет им находить и исправлять огромное количество орфографических ошибок, усложняет выбор способа проверки слов. У учащихся слабо развита функция контроля, поскольку допущенные ошибки ими практически не исправлялись. Во время выполнения письменных работ 42,8% детей ошибки исправляют, а 57,1% не обращают на них внимание. Самопроверкой занималось 14,2% учеников, в то время как 85,7% проигнорировали итоговую самопроверку. Результаты изучения сформированности оценочно-рефлексивного уровня сформированности орфографической грамотности детей экспериментальной группы отображены на рисунке 2.11.

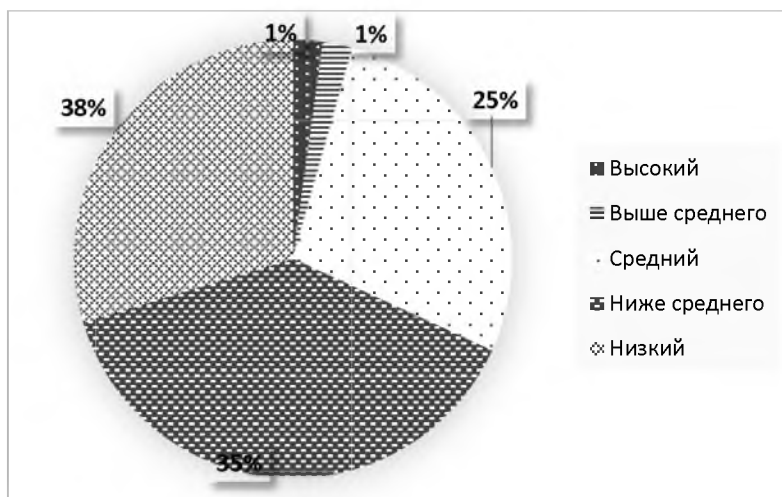


Рис. 2.11. Уровни сформированности оценочно-рефлексивного уровня сформированности орфографической грамотности младших школьников с общим недоразвитием речи

Сводные результаты развития орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.12.

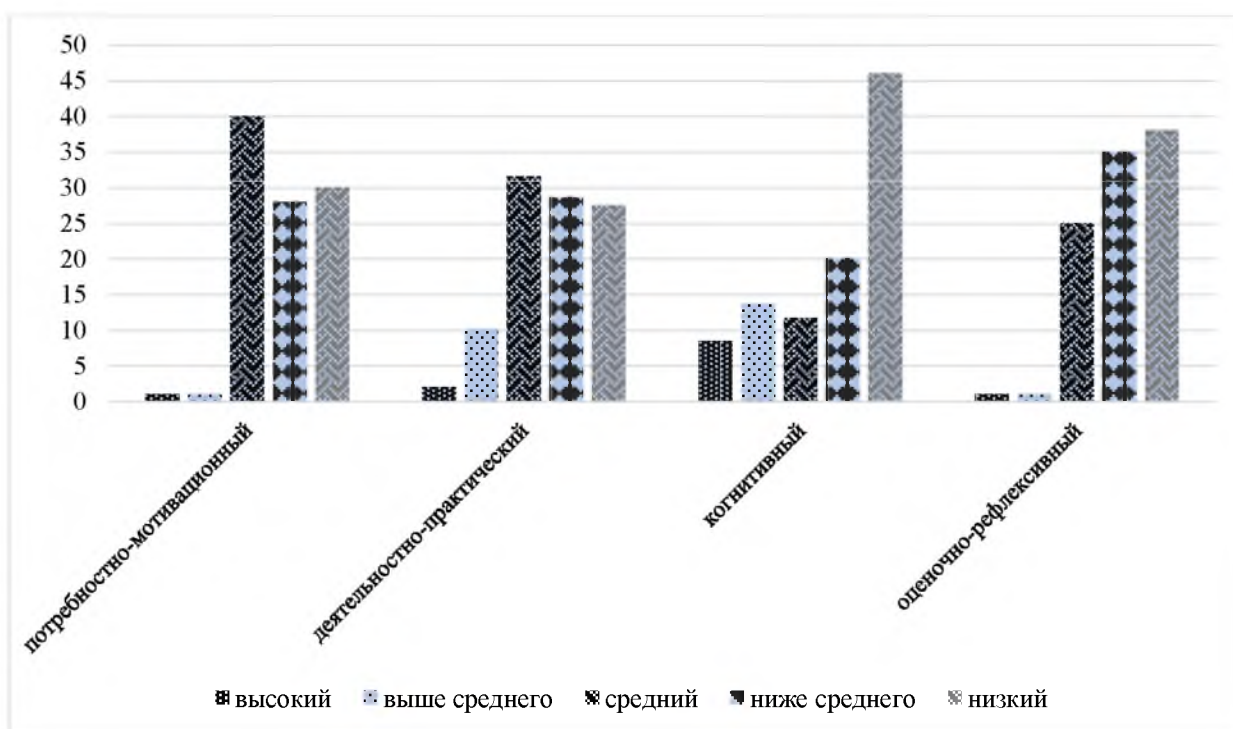


Рис. 2.12. Уровни сформированности орфографической зоркости у младших школьников с ОНР

Для иллюстрации результатов нашего исследования приведем характеристики детей с разным уровнем сформированности орфографической зоркости.

У Насти М. Отмечается повышенная степень расторможенности, при этом у нее низкий уровень концентрации и переключения внимания, ребенок долго не может успокоиться и настроиться на работу; выполняя задания, много отвлекается и быстро устает. Для нее характерна излишняя двигательная активность, неусидчивость, при этом он совершенно не умеет работать самостоятельно. В письменных работах допускает 4-7 орфографических ошибок, исправления. Каллиграфические навыки сформированы недостаточно. В беседах с учителем о необходимости грамотного письма Настя М. говорит о необязательности знания орфографии, т.к. в компьютерах есть орфографические словари, которые сами исправляют ошибки. Потребность в знании правил и умении применять их на практике не сформирована, положительная учебная мотивация отсутствует. Определен низкий уровень сформированности орфографической зоркости.

Женя С. отличается крайне низким уровнем развития произвольной памяти (слуховой, зрительной и кинестетической), что очень затрудняет работу по запоминанию орфографических правил и написаний слов с непроверяемыми орфограммами. В словарных диктантах допускает по 5-6 ошибок, в диктантах по 6-7 ошибок. При этом ребенок отличается старательностью, сформированной учебной мотивацией. Определен низкий уровень сформированности орфографической зоркости.

У Игоря Т. наблюдается излишняя медлительность, он очень долго включается в работу, ему требуется много времени, чтобы сосредоточиться, настроить себя, при этом у него низкая самооценка, неуверенность в своих силах, при столкновении с трудностями он сразу же отказывается от «борьбы». Письменные работы отличаются нестабильностью результатов: бывают безошибочные работы, иногда допускает более 4 ошибок. Также нестабильна каллиграфия у Игоря Т. В то же время мотивация грамотного

письма сформирована в достаточной степени. Определен средний уровень сформированности орфографической зоркости.

Инна Р. характеризуется отсутствием учебной мотивации и интереса к учебе, преобладанием игровых интересов, к тому же она абсолютно не любит читать. Это же подтверждают ее родители. Кроме того, испытуемый отличается низким уровнем развития волевых качеств и работоспособности. При этом у нее хорошо развита слуховая и кинестетическая память. Письменные работы также отличаются нестабильностью. Определен средний уровень сформированности орфографической зоркости.

У Вики В. отмечена положительная учебная мотивация и познавательный интерес; высокий уровень развития памяти и внимания. У нее хорошо развиты речь и мышление. Но в силу частых простудных заболеваний приходится пропускать занятия, поэтому письменные работы сопровождаются немногочисленными ошибками. Определен средний уровень сформированности орфографической зоркости.

На основании проведенного эксперимента, нами была разработаны методические рекомендации по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2.2. Методические рекомендации по формированию навыка орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи

По данным литературы (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Д.Б. Эльконин и др.), более чем у 30% школьников умение видеть орфограмму (так называемая «орфографическая зоркость») формируется стихийно. Орфографическая зоркость даже учащихся начальных классов с нормальным речевым развитием слабо развита, а у детей с ОНР дополнительно возникают языковые «барьеры», преодоление которых является одной из задач при коррекции дизорфографии. Это положение и определило необходимость работы по

формированию орфографической «зоркости».

Основополагающими для нашего исследования являются следующие ***теоретические положения и принципы.***

Положение о тесном взаимодействии развития речи и мышления. Для успешного овладения орфографией необходим определенный когнитивный базис. У школьников должно быть сформировано умение анализировать речь, сравнивать и дифференцировать по определенным признакам языковые единицы, обобщать правила их комбинирования, выделять общее и специфическое в языковых явлениях, соотносить общие правила с конкретным проявлением языковых закономерностей. В связи с этим логопедическая работа по развитию орфографической зоркости должна быть направлена не только на усвоение и употребление орфографических правил, но и на развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Таким образом, важным направлением логопедической работы является развитие лингвистического мышления, которое прежде всего предполагает осознание языка как объекта наблюдения, анализа и обобщения.

Принцип системности. Системный подход предполагает формирование различных компонентов языка и речи в их тесном взаимодействии. Так, формирование лексики в процессе речевого онтогенеза осуществляется в единстве с фонематическим развитием, с развитием грамматического строя речи. Важность этого принципа при овладении орфографией определяется тем, что многие правила орфографии основываются на единстве фонетического, лексического, морфологического и синтаксического компонентов языковой способности. Орфографические навыки формируются либо на фонетико-словообразовательной, либо на морфолого-синтаксической основе. В связи с этим при реализации морфологического принципа правописания актуализируются и синтезируются знания из области фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса.

Принцип постепенного перехода от сукцессивных к симультанным

процессам. Одним из важнейших условий формирования орфографической зоркости является сформированность сукцессивных и симультанных процессов. На начальном этапе овладения орфографическими правилами школьник сукцессивно (последовательно) овладевает операциями, обеспечивающими применение орфографического правила. В дальнейшем сукцессивно отработанные операции синтезируются и осуществляются сукцессивно-симультанно. Именно способность к интеграции операций обеспечивает автоматизацию орфографических навыков. В процессе логопедической работы при развитии орфографической зоркости осуществляется последовательный переход от сукцессивных к симультанным процессам.

Принцип формирования метаязыковой деятельности на основе практического уровня владения языком. Л.С. Выготский отмечал, что ребенок уже до школы практически владеет многими сторонами языка, только владеет ими на интуитивном уровне. Таким образом, важнейшим условием изучения «русского языка» как предмета становится развитие у ребенка природной языковой интуиции, чувства языка, для чего необходимо опираться на уже накопленный языковой и речевой опыт.

Формирование орфографических знаний, умений и навыков на основе развития орфографической «зоркости». Чтобы орфографически правильно писать, ученик прежде всего должен обнаружить орфограмму, затем установить, какое правило необходимо применить в данном случае, а далее решить вопрос о конкретном написании, выделив существенные признаки, необходимые и достаточные для применения орфографического правила. Несомненно, потребность в правиле возникает тогда, когда пишущий задумывается о том, какой письменный знак необходимо выбрать в том или ином конкретном случае при написании слова. Но чтобы такая потребность возникла, ребенок должен «видеть» «ошибкоопасное место». Таким образом, осознанное орфографическое действие возникает тогда, когда пишущий осознает наличие орфограммы в слове.

Принцип дифференцированного подхода. Дифференцированный подход осуществляется с учетом характера трудностей, механизмов нарушений в каждой из выделенных групп.

Логопедическая работа строилась с учетом дифференцированного подхода к детям, на основе принципа поэтапности. В логопедической работе также должны быть учтены выделенные в результате обследования особенности владения фонематическими процессами, лексикой и грамматическим строем речи, орфографическими знаниями, умениями и навыками у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Принцип коррекционно-развивающего обучения на основе положительной мотивации, использования разнообразных, интересных и доступных видов деятельности учащихся.

Материал по орфографии преподносится в стихотворной форме для легкости их запоминания. Для закрепления навыков используется материал в форме игр, с применением наглядности и занимательности.

Принцип пропедевтики. В процессе логопедической работы заранее, до изучения той или иной орфограммы, формируются предпосылки, необходимые для формирования определенного орфографического навыка.

Концентрический принцип организации материала. Принцип концентрической организации материала предполагает, что каждый концентр представляет собой постепенно усложняющуюся совокупность языковых единиц (лексических, синтаксических, морфологических), что определяется характером системных связей между компонентами языка.

Принцип учета симптоматики и механизмов нарушений письменной речи. Нарушение письменной речи зависит от механизма и степени выраженности нарушения, которые определяют проявления и уровень овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками.

Исходя из логики нашего исследования, мы определили направления логопедической работы по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе критериев

орфографической зоркости: потребностно-мотивационного, деятельностно-практического, когнитивного, оценочно-рефлексивного.

Направления работы над потребностно-мотивационным компонентом орфографической зоркости

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 приемов, 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.

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 (например, в подборе проверочного слова). Так, ошибка «зема» грубая даже для 1 класса; ошибка типа «показалось» менее груба (2–4 классы), так как в проверочном слове

кажется – чередование *з/юс*; ошибка типа «очеровательный» в 1 классе не засчитывается вовсе (но исправляется!), в дальнейшем считается негрубой, так как этимология слова трудна для младших школьников (*чары*).

У детей не должно быть сомнений в справедливости оценки. Письменные и устные замечания учителя об ошибках должны быть краткими и ясными, не унижающими достоинства ученика.

Направления работы над деятельностно-практическим компонентом орфографической зоркости

Задания и упражнения, способствующие развитию деятельностно-практического компонента орфографической зоркости представлены в таблице 2.11

Таблица 2.11

Задания, применяемые для развития деятельностно-практического компонента орфографической зоркости

Задания	Содержание работы
Списывание	Алгоритм списывания: 1. Внимательно прочитай предложение. 2. Повтори его, не заглядывая в текст. 3. Подчеркни в предложении все орфограммы. 4. Прочитай предложение орфографически. 5. Повтори еще раз предложение, орфографически проговаривая все звуки. 6. Закрой текст. Начинай писать, диктуя себе по слогам (орфографически) и подчеркивая орфограммы. 7. Сверь списанное с текстом, особое внимание обрати на орфограммы.
Комментированное письмо	Перед учеником-комментатором ставится задача – объяснить орфографическое действие наиболее полно, чтобы оно стало понятно другим.
Письмо с проговариванием	Объединяет весь класс, постепенно все ребята начинают работать в хорошем темпе. Проговаривание – своего рода предупреждение ошибок.
Письмо с пропуском	Ученикам дается разрешение пропускать букву, если не знаешь, какую написать.

орфограмм	
Какографические упражнения	Предусматривают исправления учениками умышленного допущенных в текстах ошибочных написаний.
Скоростное письмо	<p>Самым эффективным приемом для выработки скоростного письма является списывание на время. Методика его проведения такова:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Самостоятельное чтение хором. 2. Чтение текста хором с учителем (орфоэпическое). 3. Объяснение орфограмм (коллективно). 4. Считают количество предложений в тексте 5. Чтение по предложениям 6. По команде учителя запись текста на время (1-2 мин.). 7. Орфографическое чтение 8. Подсчитать количество записанных слов, записать на полях. 9. Проверка написанного.
Письмо по памяти	<p>Определённое место на уроках русского языка я отвожу письму по памяти.</p> <p>Письмо по памяти я провожу по следующей схеме:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чтение (орфоэпическое) текста, работа по содержанию. 2. Орфографическое чтение учителя, детьми, орфографический разбор. 3. Упражнение в запоминании. 4. Орфографическое чтение слов с орфограммами. 5. Запись. 6. Проверка
Диктант	<ol style="list-style-type: none"> 1. Предупредительный диктант – направлен на предупреждение ошибок. На доске записывается текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются. Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрыть глаза и написать). Текст на время закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова. Класс настроен написать текст без ошибок. Попутно оттачивая зрительную память. 2. Объяснительный диктант — вид слухового диктанта. После записи предложения или текста в целом учащиеся объясняют написание орфограмм. Это коллективная проверка написанного, развивающая внимание учащихся к орфограммам. 3. Выборочный диктант - это письменная работа, в процессе которой школьники из продиктованного текста выбирают и записывают слова, словосочетания или – реже - предложения на закрепляемое правило. 4. Свободный диктант - работа по развитию речи учащихся. Это тип диктанта, при котором учитель диктует текст по частям, а учащийся воспроизводит его не дословно, а в свободной форме. Это позволяет учащемуся избегать употребления слов - трудных в орфографическом плане, есть возможность заменять слова на более легкие в правописании. Развивает память, внимание. 5. Самодиктант - вид зрительного диктанта. Текст,


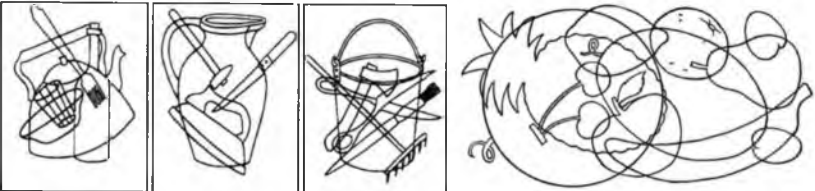
	<p>предназначенный для письма, воспринимается учащимися зрительно, запоминается, иногда подвергается анализу, объясняются орфограммы, затем записывается по памяти.</p> <p>б. Зрительно-слуховой диктант - начинается с самостоятельного чтения учащимися текста, затем идёт поиск и объяснение орфограмм. Учащиеся орфографически и орфоэпически проговаривают написанное на карточке трудное слово с выделенной безударной гласной и записывают его по памяти.</p>
Орфографические минутки	<p>Большую помощь в работе оказывают новейшие технологии – использование компьютера и мультимедийного проектора, проектная деятельность в начальной школе, презентации и тесты – всё это оживляет учебный процесс и позволяет добиться успехов в работе.</p>

Направления работы над когнитивным компонентом орфографической зоркости

Обучение представляет собой педагогическое взаимодействие ученика и учителя, за время которого развиваются когнитивные качества обучаемого. Для развития когнитивных качеств и способностей используются: дидактические игры, интеллектуальные игры и упражнения для развития когнитивных способностей. В таблице 2.12 Представлены примеры упражнения и игр, которые могут быть использованы для развития когнитивного компонента орфографической зоркости младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.12
упражнения, применяемые для развития деятельностно-практического компонента орфографической зоркости

Направление работы	Упражнения
Развитие воображения	<p>Упражнение "Выполни рисунок"</p> <p>Детям дается лист с изображением простых геометрических фигур: квадрат, круг, треугольник, ромб и т. п. - и линий разной формы: прямые, ломаные, в виде стрелы, зигзаги и т. п. Предлагается дополнить каждую фигуру или линию так, чтобы получились осмысленные изображения. Дорисовывать можно снаружи, внутри контура фигуры, можно поворачивать листок в любом направлении.</p>

	
развитие восприятия и наблюдательности	<p>Упражнение «Наложенные изображения» Ученику предъявляют 3—5 контурных изображений предметов, наложенных друг на друга. Необходимо назвать все изображения.</p> 
развитие мышления	<p>Упражнение «Исключение лишнего» Учитель предлагает ряд слов, объединённых по смыслу. Ученик, прочитав ряд, должен определить, какой общий признак объединяет большинство слов, и найти одно лишнее. Затем он должен объяснить свой выбор. Варианты слов: <i>миска, вилка, мяч, ложка.</i> <i>карандаш, телефон, книга, ластик.</i> <i>футболка, босоножки, майка, шорты.</i> <i>пуф, табурет, кровать, скамейка.</i> Учитель предлагает ряд слов, объединённых не по смыслу, а по формальным признакам (например, начинаются с одной буквы, с гласной буквы, есть одинаковая приставка, одинаковое количество слогов, одна часть речи и т. д.). При составлении такого ряда нужно следить, чтобы совпадал только один признак. Варианты слов: <i>Трактор, том, торт, тигр. (Три слова начинаются с буквы «Т».)</i> <i>тень, гель, шмель, облако, конь. (Четыре слова заканчиваются на «Ь».)</i> <i>тирог, синий, дождь, жир, мираж. (В четырех словах вторая буква «И».)</i> <i>Кот, шар, блин, обруч. (Собака не круглая)</i></p>
развитие памяти	<p>Упражнение «Что изменилось» Перед учеником выкладывают 7-10 картинок или предметов, дают время на запоминание, затем ученика просят отвернуться и убирают 1-2 картинки (предмета). Ученик должен назвать, что изменилось. Далее усложняем. Перед учеником выкладывают 7-10 картинок или предметов, дают время на запоминание, затем ученика просят отвернуться и изменяют местами 2-3 картинки (предмета). Ученик должен назвать, что изменилось.</p>

Направления работы над оценочно-рефлексивным компонентом орфографической зоркости

Один из принципов развивающего обучения – принцип активности и сознательности. Ребенок может быть активен, если осознает цель учения, его необходимость, если каждое его действие является осознанным и понятным, поэтому обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии.

Самооценка результатов учения учащимися реализовывалась через самопроверку письменных работ с самостоятельным выставлением отметок по заранее обозначенным учителем критериям или по самостоятельно выбранным критериям; через устную самооценку орфографических знаний, умений и навыков учащимися.

Существует **3 варианта самооценки** письменных работ:

Оценка учеником уже выполненной, но не проверенной учителем работы. Данная оценка способствует формированию самоконтроля и чаще всего используется учителем на уроке;

Оценка учеником уже проверенной, но не оцененной учителем работы. Эффективна на первом этапе формирования самооценки и контроля.

Прогностическая оценка – является наиболее важной и сложной, но именно она становится базой для формирования умения оценивать себя. Ребенок работает со шкалой непосредственно перед выполнением работы. Чаще всего такой способ оценивания применяется на самостоятельных, контрольных работах.

В процессе логопедических занятий по формированию орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи могут применяться следующие методы самооценивания.

Балловая система самооценки (при оценке письменных работ) не привязана к пятибалльной системе оценивания и всегда изменяется в зависимости от работы; разработка балловой системы происходит совместно учениками с учителем; используется принцип относительности (учитывается

объем и сложность предлагаемого материала).

Знак «Отличия» «Знак отличия выдаётся ученику за освоение того или иного правила, умения. Например, знак «Знак правила большой буквы» вручается школьнику за понимание и безошибочное письмо заглавных букв.

«Лестница освоения правил правописания». Каждому ребенку выдается такая лестница и рядом с названием правила он ставит «+» если усвоил правило, и «-», если правило не усвоил.



Данные методы самооценки позволяют осуществлять дифференциацию не только по процессу, но и по результату обучения. Данное оценивание позволяет увидеть достижения ученика в сравнении с самим собой. Так же у детей снижается уровень общей и учебной тревожности.

Выводы по второй главе

В ходе экспериментальной работы нами была проведена диагностика исходного уровня сформированности орфографической зоркости у младших школьников на основе оценки таких критериев как потребностно-мотивационный, деятельностно-практический, когнитивный, оценочно-рефлексивный.

На основании всех полученных данных на этапе констатирующего

эксперимента испытуемые были распределены по уровням сформированности орфографической зоркости следующим образом: с высоким уровнем – 1 человек (10%), средний уровень - 4 человека (40%), с низким уровнем сформированности орфографической зоркости - 5 человек (50%).

Проанализировав результаты обследования состояния орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи мы разработали методические рекомендации, предполагающие работу над выделенными компонентами орфографической зоркости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе изучения и анализа психолого-педагогической, психолингвистической, методической и логопедической литературы, освещающий вопросы овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками при нормальном и нарушенном речевом развитии, показал, что в настоящее время накоплен фундаментальный теоретический материал, касающийся психологической структуры и методики овладения орфографией детьми с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи.

Орфографическая зоркость даже учащихся начальных классов с нормальным речевым развитием слабо развита, а у детей с ОНР дополнительно возникают языковые «барьеры», преодоление которых является одной из задач при коррекции дизорфографии. Это положение и определило необходимость работы по формированию орфографической «зоркости».

Проведенное нами исследование уровня сформированности орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи подтвердило, имеющие в литературе сведения о состоянии овладения орфографией детьми с речевой патологией. Результаты обследования позволили нам разработать методические рекомендации по форсированности орфографической зоркости у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Систематическая работа, основанная на использовании эффективных приемов и средств формирования орфографической зоркости, обязательно даст положительные результаты. От того, насколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребёнка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов Р.И., Сидоров В.Н. Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка // Русский язык в советской школе. - 2011. - X» 4. - С. 23-27.
2. Азова О.И. Логопедия. Дизорфография // Учебн. пособие. - М.; 2016. - С. 180.
3. Айдарова Л.И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. - М.: Педагогика, 2008. - 144 с: ил.
4. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебн. пособие; Под ред. О.Б. Иншакова. - М.; Воронеж, 2011. - С. 39-54.
5. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М: Знание, 1978.- 148 с.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Аспект предупреждения неуспеваемости школьников: Пособие. - Ростов н/Д, 1972. - 374 с.
7. Баранов М.Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков//Русский язык в школе. 2003, № 3, С.36-43.
8. Воробьева В.К., Гриншпун Б.М. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью// Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. М.: Изд-во МГПИ, 2013. - 106-218 с.
9. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. М.: Просвещение, 2016. - 122 с.
10. Гончарова Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи - М., 2016. – 215 с.
11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интер, 2016. - 544с.
12. Еремина В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у

детей с общим недоразвитием речи. Дисс. канд. пед. наук. М.: 2012. - 193 с.

13. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2011. - с. 103-111.

14. Жедек П.С., Репкин В.В. Из опыта изучения закономерностей русской орфографии // Обучение орфографии в восьмилетней школе: / Ред.-сост. М.М. Разумовская. М., 2014.

15. Жедек П.С., Репкин В.В. Орфографическая теория и обучение орфографии // Проект орфограммы по русскому языку для средней школы. - М.: Просвещение, 1972. - 196 с. 90.

16. Жирков А.А. Звукобуквенный анализ на разных этапах обучения правописанию // Начальная школа. - 2014. - № 8. - С. 65-69.

17. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в IV-VIII классах. - М., 2009. - С. 115-187. 18. Журжина Ш.В., Козлова В.П. Изучение темы. Правописание безударных гласных в корне слов во 2 классе. / Ш.В.Журжина, В.П.Козлова –М.: Просвещение, 2007-361с.

19. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий. - М. - 2015. -С. 92

20. Жукова Н.С. Развитие письменной речи учащихся // Язык. Речь. Творчество. - М.: Просвещение, 2009. - С. 183 - 319.

21. Игнатенко М.В. Педагогические условия формирования орфографической зоркости в младшем школьном возрасте дис. канд. пед. Наук4 : 13.00.01. - Москва: РГБ, 2007.

22. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: ИД «М и М», 2007-286 с.

23. Лалаева Р. И., Прищепова В.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 2016. – 36 с.

24. Львов М.Р. Правописание в начальных классах. ~ М.: Просвещение, 2015. -159 с.

25. Львов М.Р. Работа учащихся над значением слова // Начальная школа. 2016.-№1.-С.45-46.
26. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. - М.: изд во Акад. пед. наук РСФСР, 2017. - 311 с.
27. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 240 с.
28. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб.: Образование, 2013. – С. 124 – 131.
29. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. -СПб, 2008.- 240 с.
30. Ржехолько Ю.Я. Работа логопеда с учащимися, страдающими дисграфией// Начальная школа, 2014. - № 4.
31. Репкин В.В. Формирование орфографического навыка как умственного действия// Вопросы психологии. 2010. - № 2.
32. Садовникова И.Н. Происхождение специфических ошибок младших школьников при письме. // Начальная школа. 2016. - № 8.
33. Сальникова Т.П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи. Москва - Воронеж, 2016.
34. Спирова Л.Ф., Шуйфер Р.И. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушением речи. М., 2009. – 172 с.
35. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV). - М., 2016. - 192 с.
36. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции. М.: Классике Стиль, 2003.- 160 с.
37. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 2014. -173 с.
38. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы // Расстройства речи в детском возрасте. (тр./ Ленинград, науч.-практ.

ин-т слуха и речи НКП РСФСР, Т.4). - М., 2004.-с. 90-101.

39. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений» - Репринт, воспроизведение изд. 1928-1958 гг. - М.: Терра, 2012. - Т. 8: Педагогические статьи 1860-1863 гг. / Ред. Н.М. Мендельсон, В.О. Садовник. - 1992. - 662 с.

40. Учебник для студентов дефектологических факультетов пед. высших учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. –М.: ВЛАДОС, 2017. – 703 с.

41. Федоренко Л.П. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами // Русский язык в школе. 2013. - № 3.

42. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с ОНР: Воспитание и обучение. Уч.-мет. пос. - М.: Гном и Д, 2000. - 128 с.

43. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод пособие. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с. дефектологических факультетов пед. институтов. – М.: Просвещение, 2001. – 256 с.

44. Шереметевский В.П. Сочинения. - М, 2007. - 354 с.

45. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 2004.-64 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1**Список детей экспериментальной группы**

№ п/п	Имя, ф. ребенка	Диагноз
1.	Саша П.	НЧП, обусловленное ОНР
2.	Марина К.	НЧП, обусловленное ОНР
3.	Лена С.	НЧП, обусловленное ОНР
4.	Сереза С.	НЧП, обусловленное ОНР
5.	Инна Р.	НЧП, обусловленное ОНР
6.	Света С.	НЧП, обусловленное ОНР
7.	Рома П.	НЧП, обусловленное ОНР
8.	Игорь Т.	НЧП, обусловленное ОНР
9.	Женя С.	ОНР, III уровень речевого развития
10.	Настя М.	ОНР, III уровень речевого развития

Приложение 2**Анкета для диагностики потребностно-мотивационного компонента орфографической зоркости**

Подчеркни любимые занятия

- смотреть телевизор
- заниматься спортом
- делать домашние задания
- читать книги
- изучать русский язык
- ходить в школу
- играть с ребятами на улице
- решать разные задачи
- писать письма
- работать на уроке
- рисовать

Ответь на вопросы своими словами

Любишь ли ты предмет «Русский язык»? Почему?

Зачем нужны правила правописания?

Как ты думаешь, что было бы, если бы отменили правила орфографии?

Хочешь ли ты писать без ошибок? Что для этого нужно сделать?

Приложение 3

Задания для диагностики деятельностно-практического компонента орфографической зоркости

А) Исследование состояния письменной речи.

Диктант

Цель работы: проверить сформированность орфографических навыков при записи текста, воспринимаемого на слух; проверить сформированность умений применять на практике изученные орфографические правила; определить уровень сформированности орфографической зоркости.

Половодье.

На сирени, тополе, березе набухли почки. Наступает пора бурного таяния снега. Лед на реке Ангара намокает, темнеет. Недалеко от берега показали талые оконца. Придешь через неделю и не узнаешь реки. Здесь кругом вода. Проснулась, ожила река и затопила кусты у берега. Вода наступает и на покрытый сухой травой луг. Над водой на тихом месте торчат верхушки стебельков. Вода подошла к кротовым норам. Мощным широким потоком идет она. Быстро проносятся мимо сухие листья, ветки, доски, поленья. Основная масса льда уже сошла. Чувствуется приход весны!

(84 слова)

Слова для справок: *недалеко, появляются.*

Списывание

Цель работы: проверить сформированность умений списывать текст с доски без пропуска слов и букв и сравнивать с образцом; определить уровень сформированности орфографической зоркости.

Самые длинные дни и светлые ночи.

В лес заглянуло лето. Стоит июнь. Он дарит самые длинные дни и самые короткие светлые ночи. Первый месяц лета дарит сочную зелень высоких трав, яркие краски цветов, голубизну чистого неба и прохладу воды. Это светлое, радостное, нарядное время года. В народе зовут это время перволетье. Со многими цветущими растениями дарит оно встречу. Все растения подставляют свои цветки солнцу, радуются его горячим лучам. Июнь пахнет молодым сеном, сеном красивого зеленого цветка с приятным запахом. Полюбуйся и ты красотой этого месяца! (85 слов)

Словарный диктант

Цель работы: проверить знание написаний слов с непроверяемыми орфограммами из орфографического словарика, проверить сформированность орфографических навыков; определить уровень

сформированности орфографической зоркости.

Викторина, галерея, горизонт, деликатный, живопись, заповедник, издалека, пейзаж, правительство, сверкать, серебряный, слева, фиолетовый, фойе, хозяйство, цитата (16 слов).

Исправь ошибки

Цель работы: проверить сформированность орфографических навыков; проверить сформированность умений применять на практике изученные орфографические правила; определить уровень сформированности орфографической зоркости.

Дружок

Малодую сабаку звали дружок. Висёлая сабачька этот дружок. Чюточные ушки рошками, пушыстый хвост маленьким калечьком. Зупки беленкие и чястые.

Дружок любил по вичерам седать по две прекрастные сахарные косточки. Ана выбижыт на мяжкую трову и грызёт их. Хараша жызнь у друшка !

Вставь пропущенные буквы

Цель работы: проверить знание написаний слов, проверить сформированность орфографических навыков; определить уровень сформированности орфографической зоркости.

Весна

На дв...ре в...сна. Ярко светит со...нце. Вес...ло журчат руч...и. Кругом м...л...даятра...ка. Д...ревя надели з...леные плат...я. У б...рё...киз...лотыесерё...ки. Всюду слышны радос...ныептич...и г...лоса. В...сной у птиц много работы. Они в...ют гнёзда на липовой ал(л)ее. Скоро в каждом гн...здеза птиц...т пт...нцы. В нашей мес...ности громко жу...ат шмели. Ч...дес...но в...сной!

Все письменные проверочные работы были составлены нами в соответствии с программой по русскому языку Виноградова Н.Ф. «Программа 21 в».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
отсутстви е дизорфо графическ их ошибок	сочетание дисграфических ошибок с отдельными дизорфографическ ими, большинство из которых исправляется при самопроверке	появление большого количества орфографических ошибок на фоне дисграфических, интенсивная помощь экспериментатора	стойкие ошибки в применении орфограмм различных принципов написания сопровождаются многочисленными дисграфическими	стойкие дизорфограф ические ошибки в большинстве слов, помощь эксперимент атора

		позволяет исправить лишь отдельные из них	ошибками	неэффективна
--	--	---	----------	--------------

Б) Исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков

- Исследование знания основных терминов («звук», «буква», «слог», «слово», «предложение») и умения их применять в учебной практике

Процедура и инструкция: внимательно прослушай предложение и ответь на вопросы:

- Скажи, что я сейчас произнесла?
- Сколько в этом предложении слов?
- Сколько в слове ... слогов?
- Сколько в слове ... звуков? букв?
- Перечисли звуки слова

Затем предложение записывается, и детям предлагается найти в нем слово, в котором звуков было бы меньше, чем букв (и наоборот), и объяснить свой выбор.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
точное и правильное употребление грамматических терминов; уровень выше среднего - допускается 2-3 ошибки, которые исправляются учеником при самопроверке, верное понимание терминологии в импрессивной речи	отмечается неуверенность в ответах, систематические ошибки исправляются только с помощью экспериментатора	стойкие ошибки не позволяют выполнить большую часть заданий	неправильное выполнение большинства заданий, грубые нарушения в овладении терминологией в импрессивной и экспрессивной речи	знания не соответствуют программным требованиям, отказ от выполнения задания

- Исследование запоминания формулировок орфограмм

В вышеописанных заданиях логопед выясняет знание формулировок пройденных орфограмм, насколько полно ученик передает содержание правил своими словами, умеет ли выделить их отличительные признаки (расхождение между звуком и буквой, произношением и написанием; определение «опасных» звуков, их сочетаний, морфем) и на их основе прогнозировать в них орфограммы.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное написание слов и полное изложение формулиро вки орфограмм	допускаются отдельные неточности в передаче содержания правил правописания и в нахождении «опасных» мест слов, которые исправляются самостоятельно	отмечается неуверенность в ответах, систематические ошибки исправляются с помощью экспериментатора, выделяются лишь отдельные опознавательные признаки орфограмм	стойкие ошибки в передаче формулировок орфограмм, а также в нахождении «опасных» мест слов, интенсивная помощь экспериментатора помогает исправить отдельные из них	грубые нарушения усвоения и применения орфограмм, помощь эксперимента тора не эффективна

Приложение 4

Методика обследования когнитивного компонента орфографической зоркости

Словарный запас

А) Исследование объема и качества номинативного словаря (в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по лексическим темам)

Темы: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
объем экспрессивного и импрессивного словаря соответствует возрасту, уровень обобщения высокий, словарный запас богат родовидовыми понятиями, энграммы автоматизированы	словарный запас соответствует возрасту, неточности понимания лексических значений слов, обозначающих различные родовидовые признаки, соотношение между объемами активного и пассивного словаря, темп работы медленный	недостаточно развиты процессы классификации, обобщения, трудности актуализации нужных слов, работа выполняется самостоятельно	низкий уровень обобщения, сформированы отдельные родовидовые понятия, медленный темп работы	объем активного словаря в пределах обихода, не сформированы процессы классификации, обобщения, имеют место лишь отдельные правильные ответы, задания выполняются только с помощью педагога

Б) Исследование умения называть действия по предъявленному предмету

Материал — картинки, на которых изображены: а) рыба, кузнечик, птица, змея, велосипедист, скалолаз, бегун; б) мальчик, читающий книгу, маляр, повар, каменщик, швея, певец, столяр, пианист, врач, учитель, художник, скульптор.

Процедура и инструкция. Логопед поочередно предъявляет учащемуся картинки и просит внимательно их рассмотреть, сказать, кто как передвигается (пункт а), а также назвать действия людей (пункт б).

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильные и быстрые ответы	отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания логопеда	ответы не точные, задание выполняется самостоятельно но	лишь отдельные ответы точно отражают лексическое значение нужных словоформ, задание выполняется с помощью логопеда	ученик неверно называет действия людей и животных или отказывается отвечать

В) Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет

Материал — картинки с изображением моря, цветка, дома, пирожного, лимона и т.д.

Процедура и инструкция: внимательно рассмотри картинку, назови ее и подбери к названию предмета нужное слово, соответствующее ответу на вопрос «Какой?» («Какая?», «Какое?»).

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильный и быстрый подбор слов	отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания логопеда	подобранные слова не точно характеризуют лексическую окраску данных слов, задание выполняется самостоятельно	лишь отдельные ответы, точно отражают лексическое значение заданных словоформ, задание выполняется с помощью логопеда	подбор (лов) ученик проводит путем словоизменения данных словоформ или характеризует предметы только по одному признаку

Г) Исследование умения объяснять значения слова

- Имена существительные (по вопросу «Что такое?»).

Речевой материал — слова: пила, коробка, игла, труба, корзина.

Процедура и инструкция: внимательно прочти напечатанные на карточках слова и объясни их значения, ответив на вопрос «Что такое?».

- Имена прилагательные (по вопросу «Это какой?»).

Речевой материал — напечатанные на карточках слова: нарисованный, чайный, быстрый, рогатый, старый, полезный.

Процедура и инструкция: внимательно прочти слова и объясни их значение с помощью вопроса «Это какой?».

В. Глаголы (по вопросу «Что значит?»).

Речевой материал — напечатанные на карточках слова: читать, вскопать, шутить, определить, распугать, оглядеться.

Процедура и инструкция: внимательно прочти слова и объясни их значение, ответив на вопрос «Что значит?».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
развиты процессы обобщения, абстракции, характеристика слов, словосочетаний и предложений точно передает их лексическое значение	правильная и полная передача лексического значения слов, отдельные трудности выделения основных и второстепенных качеств предметов, а также их признаков и действий	характеристика лексического значения слова не в полной мере отражает его свойства и качества, трудности выделения основных и второстепенных признаков словоформ, значительная помощь педагога	выделение лишь отдельных черт лексического значения слова, причем нахождение среди них основных возможно лишь при помощи логопеда, смешение лексического и грамматического значений слова	не развиты процессы обобщения, характеристика лексического значения сводится к описанию предмета, его признака или действия с точки зрения их полезности.

Грамматический строй речи

А) Исследование словоизменения

Умение употреблять существительные в единственном и множественном числе

Материал - картинки, изображающие один и несколько предметов: шар - шары, дом - дома, стул - стулья, яблоко - яблоки, маска - маски, шишка - шишки, дупло - дупла, стог - стога, крыша - крыши.

Процедура и инструкции: внимательно рассмотреть картинки и назвать то, что изображено на одной из них, а затем на другой. (Перед учеником поочередно раскладывают пары картинок, которые он затем называет).

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и самостоятельное выполнение задания	самостоятельное (или после указания логопеда) исправление отдельных ошибок	многочисленные ошибки в словоизменении, усвоении сочетаемости грамматически сложных словоформ, то есть в оперировании морфологическими нормами языка	в большинстве случаев нарушение усвоения морфологических норм языка, помощь логопеда ведет к выполнению задания	правильные ответы лишь в отдельных случаях или отказ от выполнения задания

Умение употреблять предложно-падежные конструкции

Материал - картинки с изображением двух предметов в различных пространственных соотношениях: мяча и стола (мяч на столе, мяч под столом, мяч перед столом, мяч в столе).

Процедура и инструкция. Логопед говорит: «Сейчас я покажу тебе картинки с изображением стола и мяча. Внимательно рассмотри каждую и назови, где находится мяч по отношению к столу, например: "Мяч на столе"». Затем он кладет перед учеником картинку. В случае затруднения ребенку предлагается несколько вариантов ответа, из которых он должен выбрать правильный.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
отсутствие затруднений при составлении предложно-падежных конструкций	исправление отдельных ошибок после замечаний логопеда или в ходе самопроверки	затруднения в построении сложных предложно-падежных конструкций, помощь логопеда позволяет выполнить задание до конца	стойкие ошибки как при составлении предложений, так и при употреблении понятий с пространственным значением, значительная помощь логопеда	отдельные правильные ответы, помощь неэффективна

Б) Исследование словообразования

Умение образовывать притяжательные прилагательные

Материал - картинки с изображением хвоста рыбы, головы лисицы, крыла птицы, лапы медведя, дупла белки, гнезда вороны, яйца утки, логова волка.

Процедура и инструкция: внимательно рассмотри картинки и назови, что на них изображено с помощью вопросов «Чье это?», «Чья это?» или «Чей это?». (Например, рыбий хвост, лисья голова, птичье крыло и т.д.).

Умение образовывать названия детенышей животных

Материал - парные картинки с изображением домашних животных и диких зверей, домашних птиц, рыб и их детенышей (корова - теленок, лошадь - жеребенок, коза - козленок, овца - ягненок, лягушка - лягушонок, рыба - малек, верблюд - верблюжонок, свинья - поросенок, медведь - медвежонок, волк - волчонок, утка - утенок).

Процедура и инструкция: внимательно рассмотри картинки и назови взрослое животное, а затем его детеныша, взрослую птицу и птенца.

Оценка результатов:

уровень

высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и быстрое выполнение задания	правильное выполнение задания с определенной помощью логопеда в виде отдельных уточнений	систематические ошибки в образовании слов, большинство которых исправляется после замечаний педагога	выполнение задания только по образцу позволяет правильно образовывать лишь отдельные словоформы	отсутствие умения образовывать новые словоформы

В) Исследование усвоения грамматического значения слова и его связи с формальными признаками

Умение определять род имен существительных по конечной части слова

Речевой материал - слова с пропущенными буквами:

...тон ...та ...ное ...во ...ген ...ли

Процедура и инструкция: подставь слова (он, она, оно) к словам, в которых пропущены первые буквы.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и аргументированное выполнение задания	единичные ошибки исправляются в ходе самопроверки или после подсказки логопеда	систематические ошибки в определении частной категории рода, помощь педагога позволяет их исправить	нечеткая сформированность связи между грамматическим значением слова и его конечной частью	неверное определение рода существительного во всех случаях

Понимание грамматического значения суффиксов (по методике Д.Н. Богоявленского)

Речевой материал - слова с известными суффиксами, образованные от незнакомых слов: лар (зверь), ларенок, ларище; лафит (сладкий квас), лафитница; кашемир (красивая материя), кашемирщик.

Процедура и инструкция. Детям объясняется, что в волшебной стране живет зверь, которого зовут ЛАР. Затем задаются вопросы: А кто такой ЛАРИЩЕ? Какая разница между ними? Кто больше - ЛАР или ЛАРИЩЕ? А кто такой ЛАРЕЙОК? Какая между ними разница? Кто больше? КАШЕМИР — это материя. КАШЕМИРЩИК - это кто или что? Что он делает? ЛАФИТ — это сладкий квас. А что такое ЛАФИТНИЦА?

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже	низкий

			среднего	
правильное и аргументированное выполнение задания	в целом задание выполняется верно, однако допускаются неточности в объяснении грамматических значений отдельных суффиксов	систематические ошибки, свидетельствующие о непонимании значений отдельных суффиксов	понимание грамматического значения единичных суффиксов	понимание грамматического значения суффиксов на материале малознакомых слов недоступно, помощь неэффективна

Г) Исследование умений определять родственные слова и производить морфологический анализ слов

Умение подбирать родственные слова

Речевой материал - слова: лес, рыба, зима, морской, домашний, грибной, красить, солить, бегать.

Процедура и инструкция: внимательно прочти слова, подбери к ним родственные слова и запиши их.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное выполнение задания подбором большого количества родственных слов	правильное выполнение задания, однако подбор родственных слов в ряде случаев заменяется словоизменением данных словоформ	нарушение программы действия, стойкие ошибки в изменении данных слов по числам и родам, подсказка логопеда позволяет их исправить	стойкие ошибки, описанные ранее, более выражены, они не исправляются ни самостоятельно, ни с помощью логопеда	неправильное выполнение задания или механическое усвоение подбора родственных слов

Умение отбирать из группы слов родственные

Речевой материал - слова: лес, лесник, перелесок, лиса; пришел, ушел, подошел, шелк, шел и т.д.

Процедура и инструкция. Логопед говорит: «Сейчас я буду читать слова, а ты внимательно слушай и постарайся определить, какие из этих слов являются родственными. Объясни, почему ты так решил».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочный и аргументированный отбор родственных слов	правильное, но недостаточно аргументированное выполнение задания, единичные ошибки ученик находит и	многочисленные ошибки исправляются после наводящих	отбор родственных слов ведется по звуковому сходству, наводящие вопросы логопеда	задание выполнено неправильно, неаргументированно, помощь

	исправляет самостоятельно	вопросов логопеда	помогают найти и исправить лишь часть ошибок	неэффективна
--	---------------------------	-------------------	--	--------------

Умение определять лишнее слово

Речевой материал — слова: конь, конница, коньки, коневодство; родители, родной, ротик, родственники.

Процедура и инструкция. Логопед говорит: «Сейчас я назову несколько слов, ты внимательно их прослушай и определи, какое слово не относится ко всем остальным».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочное и быстрое выполнение задания	единичные ошибки исправляются в ходе самопроверки	допускается большое количество ошибок, которые исправляются благодаря повторению инструкции	стойкие затруднения, уточнение лексического значения слов позволяет определить «лишнее» слово	задание выполняется неправильно, помощь неэффективна

Умение находить в словах общую морфему

Речевой материал - слова: пришел - приехал, книжка - книжный, глазище - домище, парты - столы, слоненок - тигренок.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай слова и сравни их по значению и по звучанию, отметь, чем они похожи; затем найди в парах слов общую часть и объясни ее значение.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
нахождение общей морфемы не вызывает затруднений	правильное выделение общих морфем, отдельные ошибки в объяснении их лексического значения	указание большинства общих морфем при неумении объяснять их лексическое значение	значительные затруднения при определении общих морфем, при объяснении их лексического значения, помощь логопеда позволяет справиться с заданием лишь в отдельных случаях	задание выполняется неправильно, помощь логопеда неэффективна

Умение производить морфологический анализ слов

Речевой материал - слова: книга, прекрасный, перешел, темно, меня.

Процедура и инструкция: прочитай слова, напечатанные на карточке, и разбери их как часть речи. Используются «памятки» для учащихся.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное	самостоятельное	систематические	систематические	помощь

и самостоятельное выполнение задания	выполнение задания с использованием «памятки», допущенные ошибки замечаются и исправляются самостоятельно или после указания логопеда	ошибки, которые обнаруживаются и исправляются с помощью педагога	ошибки не исправляются даже при указании на них логопеда, нарушение последовательности действий, указанных в «памятке»	логопеда помогает добиться единичных правильных ответов
--------------------------------------	---	--	--	---

Исследование зрительно-пространственных функций

А) Оптико-пространственный гнозис и праксис

Исследование проводится с помощью заданий на умение ориентироваться в частях собственного тела, а также на умение ориентироваться в условиях логопедического кабинета. Даются следующие инструкции: «Подними правую руку.левой рукой дотронься до правого уха. Правой рукой закрой левый глаз. Правой рукой коснись левой ноги. Левую ногу отведи в сторону.

Назови, какие предметы находятся от тебя слева? Скажи, что находится справа от тебя, перед столом? Что висит над доской? Перечисли предметы, стоящие позади тебя, а затем - впереди тебя».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
инструкции выполняются четко, в быстром темпе	движения точны, отмечается замедленный темп их выполнения или уточнения ребенком инструкции	движения носят неуверенный, поисковый характер, трудности переключения с одной позы на другую	систематические ошибки в выполнении инструкции, значительные затруднения при переключении с одной позы на другую, выполнение задания требует постоянного уточнения инструкции	стойкие ошибки в латерализации правой и левой рук, нарушение оптико-пространственных ориентировок, помощь экспериментатора позволяет выполнить лишь отдельные инструкции.

Б) Состояние речезрительных функций (проверяется на материале элементов букв и букв алфавита)

Исследование знания букв, буквенного гнозиса.

Материал - печатные и письменные буквы алфавита.

Процедура и инструкция. Ученику показывают печатные буквы алфавита и предлагают их назвать.

Аналогичное задание проводится и с рукописными буквами. Демонстрируются как изолированные буквы, так и ряды букв, сходных по начертанию.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и самостоятельное выполнение всех заданий	отдельные смешения терминов «звук» — «буква», ошибки в назывании букв обнаруживаются и исправляются самостоятельно	вышеописанные ошибки проявляются в более выраженной форме, они исправляются после указания на них логопеда	стойкие смешения и замены букв, подсказка логопеда не приводит к исправлению всех ошибок	единичные правильные ответы

Исследование умения конструировать и реконструировать буквы.

Материал - элементы букв

Процедура и инструкция. Логопед демонстрирует элементы печатных, а затем письменных букв, просит их внимательно рассмотреть. Потом он просит ученика записать сначала печатные, затем письменные буквы. После этого ученику предлагается письменно реконструировать буквы, добавляя, переставляя или заменяя элементы. Например, преобразовать и написать следующие буквы: П→Т, В→Ь, Б→Ь, О→С, В→З, Н→П, Ж→К, Ш→П.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочное выполнение задания с большим количеством вариантов написанных букв	отдельные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, замедленный темп работы	долгий поиск частей букв, ошибки исправляются после указания на них логопеда, конструируется и записывается около половины букв алфавита	затруднения более выражены и многочисленны, число сконструированных букв не превышает 7	единичные случаи правильного воспроизведения букв, помощь неэффективна

Исследование зрительной и речеслуховой памяти

Умение воспроизводить ряд геометрических фигур

Материал - 4 карты с различно расположенными геометрическими фигурами: квадратом, кругом, треугольником, прямоугольником.

Процедура и инструкция. Логопед просит ученика рассмотреть предложенные поочередно карты, запомнить расположение геометрических фигур. Затем изображения убирают и учащемуся предлагают нарисовать их

самому, располагая по порядку.

Умение воспроизводить ряд букв

Материал - карточки с напечатанными на них сериями строчных и прописных букв:

а) А, И, П, В, Л, Д, У, Щ;

б) п, ы, р, п, ц, о, и, д, х;

в) А, ы, Ч, Ц, л, Л, З, ж.

Процедура и инструкция. Учащемуся предлагается внимательно рассмотреть ряд букв и запомнить его. Затем карточка убирается. Учащийся отбирает в кассе буквы и воспроизводит их последовательность.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и быстрое выполнение задания	отдельные ошибки проявляются в пропусках или перестановках стимульного материала, исправляются после указания логопеда	многочисленные пропуски, перестановки предъявляемого материала, однако указание логопеда на допущенные ошибки ведет к их устранению	стойкие ошибки, подсказка логопеда позволяет исправить лишь отдельные из них	единичные правильные воспроизведения изображений

Умение воспроизводить ряд слов

Речевой материал - слова: а) оценки, перчатка, синица, опускается, тихо, аккуратная, белый; б) осень, тяжесть, мокро, нигде, лижет, грохотать, пестрая.

Процедура и инструкция. Перед началом исследования учащийся получает задание прослушать произнесенные логопедом семь слов, запомнить их, затем повторить. Затем слова произносятся логопедом еще два раза. Учащемуся предлагается воспроизвести их снова.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочное воспроизведение слов (предложений)	пропуски, перестановки одного слова, правильное воспроизведение при повторной попытке	пропуск или перестановка двух-трех слов	пропуск или перестановка более трех слов, изменение грамматической категории отдельных слов	воспроизведение двух-трех слов, нарушение порядка слов, а также изменение грамматической категории большинства слов

Умение воспроизводить предложения

Речевой материал - предложения: Вечером мы смотрели интересный фильм. Ранней весной на проталинах зазеленеет нежная травка. Аисты

кормят своих птенцов мелкой рыбешкой, лягушками и жуками.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай и повтори каждое предложение.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное воспроизведение предложений	отдельные пропуски или перестановки второстепенных членов последнего предложения	аналогичные затруднения при воспроизведении всех предложений	сокращение структуры предложений, а также изменение грамматической отнесенности форм слов	изменение структуры предложений, замены слов по звуковому сходству, нарушение смысла высказывания

Исследование особенностей ручной моторики

А) Исследование зрительно-пространственной организации движений (проба Хэда)

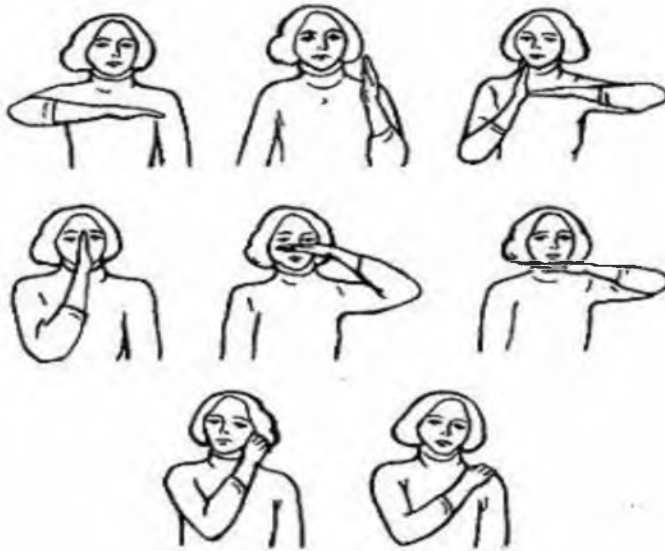
1) Инструкция: «Когда я подниму правую руку, ты тоже поднимешь правую руку, а когда я подниму левую руку, ты тоже поднимешь левую руку». «Подними правую руку!» «Возьми правой рукой левое ухо». «Подними левую руку!» «Возьми левой рукой правое ухо».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
все задания выполняются правильно	все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе	правильно выполняются задания, ошибки замечаются и исправляются самостоятельно	эхопраксия возникает при выполнении первого задания и удерживается при выполнении последующих, ошибки замечает самостоятельно	стойкие эхопраксии, ошибок самостоятельно не замечает

Экспериментатор и ребенок сидят напротив друг друга.

2) Инструкция: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то, что я буду делать левой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) левой рукой». Предлагается выполнение сначала одноручных проб (логопед постоянно меняет руки), затем двуручных проб, отраженных на рисунке



После выполнения каждой пробы принимается свободная поза.

При эхопраксиях для исключения зрительных образов то же задание предлагается выполнить по словесной инструкции: «Подними правую руку», «Возьми правой рукой левое ухо» и т.д.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
задание выполняется правильно, в предложенном темпе	задание выполняется правильно, но в замедленном темпе	правильно выполняются 5-7 заданий, после чего возникают эхопраксии, ошибки замечаются и исправляются самостоятельно	эхопраксии возникают после первого задания и удерживаются при выполнении последующих	стойкие эхопраксии, ошибок самостоятельно не замечает

Б) Оптико-кинестетическая организация движений пальцев (пракис «позы»)

1) Пракис по словесной инструкции.

Инструкция: «Сложи первый и второй пальцы в кольцо (по подражанию).

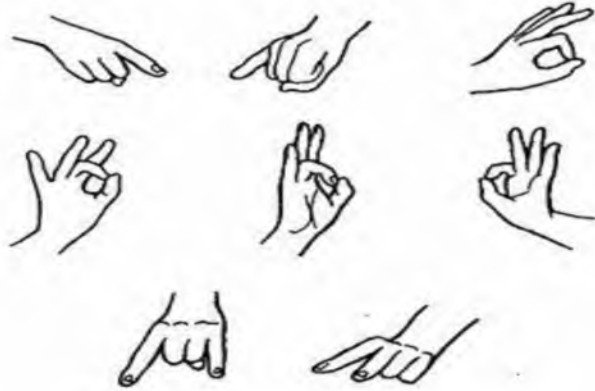
Вытяни второй и третий пальцы («Сделай зайчика»). Вытяни второй и пятый пальцы («Сделай козу рогатую»).

2) Пракис поз по зрительному образцу.

Инструкция: «Делай, как я».

Ребенку последовательно предлагается каждая из изображенных на рис. 6 поз пальцев, которую он должен воспроизвести. Поочередно обследуются две руки. После выполнения каждой позы ребенок свободно

кладет руку на стол.



3) Практика поз по кинестетическому образцу.

Инструкция: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложила тебе пальцы?» Затем рука ребенка «разглаживается» и его просят воспроизвести заданную позу. Образцы поз и условия те же, что и в пункте 1.

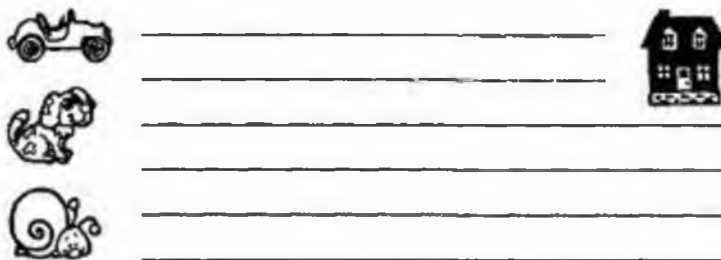
Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
задание выполняется правильно без помощи взрослого	все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе	выполнение задания в замедленном темпе с появлением синкинезий	выполнить задание только с помощью другой руки (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезий)	задание не выполняется

В) Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы)

1) Исследование точности движений. Рисунок, на котором нарисованы «Дорожки», у одного конца которых стоят машины, у другого - дом. Машина должна «проехать» по дорожке к дому. Ширина дорожек подбирается так, чтобы была достаточно трудна, но доступна ребенку. Тип дорожек усложняется от первой к последней.

Инструкция: «Здесь нарисованы машинки и дорожки к домикам. Ты должен соединить линией машину с домиком, не съезжая с дорожки».



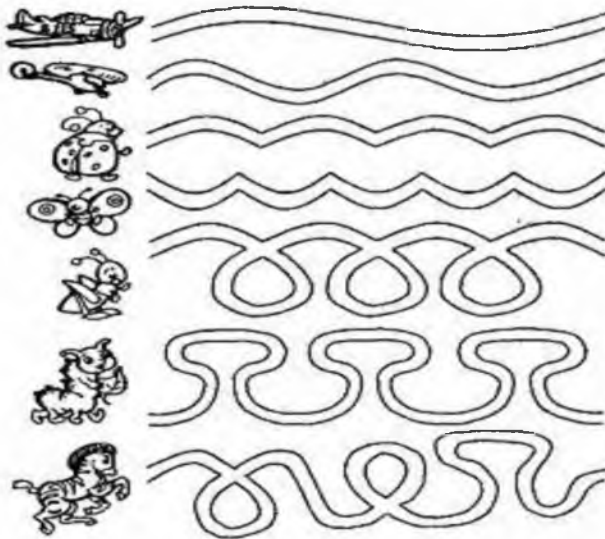
Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
при выполнении задания выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш не отрывается от бумаги	выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз	выходы за пределы дорожки отсутствуют, карандаш отрывается не более трех раз, наблюдаются синкинезии	не более трех выходов за пределы «дорожки», неровная дрожащая линия, очень слабая, почти невидимая, или линия с очень сильным нажимом, синкинезии	невозможность выполнения, многочисленные выходы за пределы «дорожки», многократное проведение по одному и тому же месту

«Дорожки»

Проведи прямые линии посередине дорожки, не отрывая карандаша и не съезжая с дорожки. Проведи линии посередине дорожки, не отрывая карандаша и не съезжая с дорожки.

2) Исследование графических навыков.



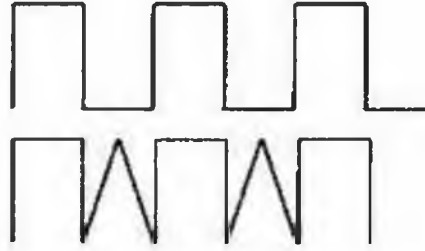
Инструкция:

1. «Проведи прямую линию».
2. «Проведи прямую линию слева направо».
3. «Проведи прямую линию сверху вниз».
4. «Проведи линию короче данной; длиннее данной».
5. «Соедини точки».
6. Рисование волнистых и ломаных линий (по образцу).
7. Рисование геометрических фигур (квадрат, треугольник, круг).
8. Рисование неотрывно графических рядов (на удержание строчки) по линейке («заборчик», «цепочка»).

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
графические навыки сформированы соответственно возрасту	задание выполняется медленно, неуверенно	задание выполняется медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги	нарушена плавность движений, появляются микро-макрографии и	задание не выполняется

3) Исследование на переключаемость («заборчик»). Экспериментатор рисует ребенку образец на нелинованной бумаге



Инструкция: «Продолжи узор, не отрывая карандаша от бумаги».

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное выполнение задания, узор соответствует образцу по величине, стройности, ритму, элементам	задание выполняется медленно, неуверенно	задание выполняется медленно, неуверенно, с отрывом карандаша от бумаги	нарушена плавность движений, появляются микро-макрографии и	задание не выполняется

Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи

А) Особенности имитации слогов с меняющимся ударением

Исследование умения повторять ряды, состоящие из двух слогов (с одинаковыми согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением.

Речевой материал - слоги:

да́-да	да-да́,
ро-ро́	ро́-ро,
лу́-лу	лу-лу́

Процедура и инструкция: внимательно прослушать пары слогов, запомнить ударный и повторить слоги с таким же ударением.

Исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с фонетически далекими согласными и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением.

Речевой материал — слоги:

ма-ма́	ма́-да
ро́-со	ро-со́
гу-лу̀	гу̀-лу

Исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с разными оппозиционными согласными звуками и одинаковыми гласными звуками), с меняющимся ударением.

Речевой материал — слоги:

та-да́	та́-да
по́-бо	по-бо́
ку-ку̀	ку̀-гу

Процедура и инструкция: внимательно прослушай пары слогов, запомни ударный и повтори слоги с таким же ударением.

Исследование умения повторять ряды, состоящие из слогов (с разными согласными и гласными звуками), с меняющимся ударением.

Речевой материал слоги:

ва-су̀	ва́-су
го́-сы	го-сы́
ту-ма́	ту̀-ма

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочное воспроизведение слогового ряда с выделением ударного	правильное повторение количества и порядка слогов, единичные ошибки при выделении ударного слога, необходимость в процессе выполнения задания их повторного воспроизведения	единичные ошибки в передаче количества, порядка слогов, а также в воспроизведении ударного слога	воспроизведение единичных слоговых рядов с выделением ударного слога при активной помощи логопеда в виде неоднократного повторения серии слогов	помощь педагога неэффективна, ребенку не удается повторить серию слогов с выделением ударного слога, отказ от выполнения задания

Б) Исследование фонематического восприятия (дифференциация фонем)

Речевой материал — картинки на слова-квазиомонимы: зовёт — завод, мышка — мишка, лук - люк, угол — уголь, сова - софа, класс - глаз, картина — гардина, почка - бочка, пашня - башня, катушка - кадушка, уточка — удочка, том - дом, трава — дрова, косы — козы, суп — зуб, марка - майка, рот - йод, рожки — ложки, гроза - глаза, рукавица — луковица, корона - колонна, жарит — жалит, усы — уши, мишка — миска, сук — жук,

сыр - жир, дочь — дождь, плач — плащ, редька — речка, катается — качается, весы — вещи, лес — лещ, чашки - шашки, нож -ночь, мочка — мошка.

Процедура и инструкция. Перед учеником поочередно раскладываются картинки на слова-квазиомонимы. По указанию педагога он показывает то или иное изображение. В случае затруднения при выполнении задания учащемуся задают дополнительные вопросы.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное, быстрое выполнение задания	показ картинок сопровождается несистематическими ошибками, помощь логопеда приводит к исправлению ошибок	выраженные трудности в дифференциации и определенной группы звуков, задание выполняется самостоятельно	стойкие ошибки в дифференциации нескольких групп звуков, неаргументированный отбор картинок	неправильное выполнение задания, отказ от его выполнения

В) Исследование ударения в слогах и словах

Умение находить ударные и безударные гласные в слогах

Материалом исследования служат слоги: дА-то; аш-ли-нО; ва-зА-су-ры; крУ-да-па-мон.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай слоги, определи ударный слог и назови в нем гласный звук.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
безошибочное повторение слоговых рядов и правильное называние в них ударных и неударных звуков	правильная передача количества и последовательности слогов, единичные ошибки при выделении ударных слогов, а также ударных и неударных звуков, правильное выполнение задания при повторном произнесении слогов логопедом	единичные ошибки в передаче последовательности и количества слогов, неправильное называние ударных и неударных звуков в половине случаев	стойкие ошибки в воспроизведении слогового ряда, правильное определение ударных и неударных звуков лишь в единичных случаях	неправильное повторение количества и последовательности слогов и выделение в них ударного, а также ударных и неударных звуков или отказ от выполнения задания

Умение находить ударение в словах

Речевой материал - слова: месяц, километр, букет, существительное, лесовичок, унесенные.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай слова, раздели их на слоги и назови ударный слог в каждом слове.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
самостоятельное и безошибочное выполнение задания	единичные ошибки при назывании ударного слога (звука), самостоятельное нахождение и исправление неправильных ответов	ударные слоги (звуки) называются в половине предложенных слов	стойкие ошибки, интенсивная помощь педагога позволяет назвать лишь отдельные ударные слоги (звуки)	задание полностью не выполняется или отказ от его выполнения

Исследование языкового анализа, синтеза, представлений

А) Исследование фонематического анализа, синтеза, представлений

Выделение звука на фоне слова.

Речевой материал — слова: окно, крыша, дом, кора, шарфик, телевизор, робот, львенок; карточки-сигналы.

Процедура и инструкция. Логопед просит учащегося поднять карточку-сигнал, если тот услышит условленный звук.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
быстрое и безошибочное выполнение задания	единичные ошибки, которые исправляются, если на них указывает педагог	наличие ошибок в наиболее сложных по звукослоговой структуре словах, активная помощь логопеда	стойкие ошибки, которые не замечаются и не исправляются учеником	неправильные ответы в большинстве слов, отказ от выполнения задания

Определение первого и последнего звуков в словах.

Речевой материал - слова: пар, крыса, пригорок, принесло, белила, красивый.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай слова и назови первый и последний звуки в произнесенном слове.

Определение количества звуков в словах.

Речевой материал — слова: рак, шуба, крыша, степи, журавли, паркет, снеговик.

Процедура и инструкция: внимательно прослушай слово и определи, сколько в нем звуков.

Определение места звука по отношению к другим звукам слова.

Речевой материал — слова: кошка, коток, точка, завтрак, подснежник.

Процедура и инструкция. Перед произнесением каждого слова логопед называет определенный звук, затем просит учащегося определить место данного звука в слове. Например: «Какой по счету звук [ш] в слове кошка?» и т.д.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
звуки классифицируются правильно, уверенно	в ходе выполнения задания допускаются отдельные ошибки, которые исправляются по подсказке логопеда	выраженные трудности при классификации смысло-различительных признаков звуков в словах, обучающая инструкция логопеда в большинстве случаев приводит к правильным ответам	значительные трудности в усвоении и применении терминологии, стойкие ошибки в дифференциации звуков, задание выполняется только с помощью логопеда, темп работы медленный	задание не выполняется, помощь неэффективна

Б) Определение характера звука в словах

Исследование умения дифференцировать гласные и согласные звуки в словах.

Речевой материал — слова: карта, прыжок, малина, учебник, октябрь.

Процедура и инструкция: внимательно послушать последовательно произнесенные логопедом слова и назвать сначала гласные, а затем — согласные звуки, входящие в эти слова, объяснить свой выбор.

Определение согласных звуков по признаку звонкости-глухости.

Речевой материал — слова: дочка, подушка, квадрат, браконьер, правило.

Процедура и инструкция: определить принадлежность согласных к звонким или глухим звукам в произнесенных логопедом словах по вопросам: «Какие в этом слове согласные глухие? Какие звонкие?»

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
звуки классифицируются правильно, уверенно	в ходе выполнения задания допускаются отдельные ошибки, которые исправляются	выраженные трудности при классификации смысло-различительных признаков звуков в словах, обучающая инструкция логопеда в большинстве случаев	значительные трудности в усвоении и применении терминологии, стойкие ошибки в дифференциации звуков, задание выполняется только с	задание не выполняется, помощь неэффективна

	по подсказке логопеда	приводит к правильным ответам	помощью логопеда, темп работы медленный	
--	-----------------------	-------------------------------	---	--

Исследование имеющихся знаний и умений о способах обозначения мягкости согласных на письме.

Материалом исследования служат имеющиеся у ученика знания.

Процедура и инструкция: вспомни и назови способы обозначения мягкости согласных на письме, приведи примеры. Назови согласные, которые являются всегда твердыми или всегда мягкими согласными звуками.

Оценка результатов:

уровень				
высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
правильное и аргументированное выполнение задания	знания основных способов обозначения мягкости на письме,	отдельные недочеты в назывании всегда твердых и всегда мягких согласных звуков	знания фрагментарны, ответы не аргументированы, преобладают штампы	знания не соответствуют программным требованиям, отказ от выполнения задания

Приложение 5

Примеры письменных работ детей экспериментальной группы

Списывание

Самые длинные дни и светлые

ночи

В лес заглянуло лето, стаят июнь. Им дарит длинные дни и светлые ^{самые жаркие} ночи. Первый месяц лета дарит сочную зелень выжаренных трав, яркие краски цветов, голубизну чистого неба и прохладу воды. Это светлое, радостное, нарядное время года. В народе зовут это время перволетие. Со многими цветущими растениями дарит оно встречу. Все растения подставляют свои цветы солнцу, радуются его жарким лучам. Июнь пахнет молодой сеном, сеном красивого зеленого цвета с приятным запахом. Полюбуйся и ты красотой этого месяца!

Скывывание
 самый длинный дни
 и светлые ночи.

1 В лес заглянуло
 лето. Стоит июль.

Он дарит самые
 длинные дни, и самые
 короткие, светлые
 ночи. Первый месяц
 лета дарит
 сочную зелень, юные
 травы, яркие краски
 цветов, голубизну
 чистого неба и
 прохлада воды.

Это светлое, радостное
 нарядное время
 года. В народе зовут
 это время Перволетие.
 Со множеством цветущих
 или растущих
 дарит оно ветру,
 Все растения подготавливают

Все цветки солнцу,
 радуются его
 горячим жарким
 лучам. Июль
 нахмет молодым
 семенам, семенам красивой
 зеленого цвета,
 с приятным запахом.
 Подруйся и ты
 красотой этого
 месяца.

Списывание

„Самые короткие дни и светлые ночи“

В лесу замаянуло лето. Стоит июнь. Он дарит самые короткие дни и светлые ночи. Первый месяц лета дарит солнцу зелень высоких трав, яркие краски цветов, голубизну чистого неба и прозрачную воду. Это светлое, радостное, нарядное время года. В народе зовут это время первоцветье. Со многими цветущими растениями дарит оно встречу. Все растения подставляют свои цветки солнцу, радуются его горячим лучам. Июнь пахнет молодой сеном, сеном красивого зеленого цвета с приятным запахом. Полюбуйтесь красотой этого месяца!

Диктант Половодье

На склоне, поодаль берёзу набухли почки. Наступает пора бурного таяния снега. Лёд на реке Ямгара намокнет, тешнет. Недалеко от берёз ^{она} ^{на} ^{зались} талые оковы. Придётся через кедры не узнать реки. Здесь кругом вода. Проснулась, ошла река и затопила кусты у берега. Вода наступает и на покрытой сухой травой луг. Над водой над тихим местом торчат верхушки стеблей. Вода подошла к ротовым норам. Мощными широкими потоками ^{идёт она} ^{рыжи}. Быстро проносятся мимо сухой мутью, ветки, доски, палейки. Основная масса льда уже сошла. Чувствуется приход весны!

Дуктатим

Пачвоарье

На сирени толпай, берёзе на бухи пачво,
 наступают пара бурного тахкия снела.
 след на рече тупара намдакает, темнеет.
 Недалеко от берега параданиса, ^{фидрое} Франца.
 Придём через меденю и неутнаемреки.
 Здесь кругом вода. Трансула, Анила река
 и затопила кусты у берега. Вода
 наступают и на покрытой сухой травой
 луг. Над водой на тихом месте
 прычат верхушка стесельков. Везде
 пошла в кроты и парам. Маленькими
 широким потоком идёт она. Быстро
 пролетается мимо сухих листьев, ветки,
 доски, палеца. Основная масса льда
 уже сшла. Чувствуется приход весны!

Диктант
 Головады
 На ^иберегах, тополя,
 березе, мабуши почки.
 Наступает пора бурного
 таяния снега. Лед
 на реке ~~в~~мгара напласт
 тельшеет. Недалеко
 от берега ^{пора} ~~в~~тапучамь
 талые оконца.

Придем через ледню
 и неужнаем реки.
 Здесь кругом вода.
 Промыла, омыла
 река и затопила,
 кусты у берега.
 Вода наступает и
 на покрытый суров
 травой луг.

Над водой на
 тилом мезде
 торчат вершины
 стелбелов.
 Вода подошла
 и краповым порам.
 Молухным, широким
 потоком идет
 она. Быстро краповята
 мимо сухих митья,
 ветки, доски, пойма.
 Оливная ледя
 льда уже сошла.
 Цветы припод
 весны!

Деятельно

Головоде

На ширини, топаля, берізе,
набухли почки. Наступает
пора бурного таяния снега.
Лёд на реке Анклана налаживает
течение. Недалек от бере-
га показались тальные оконца.
Придем через неделю и полу-

носле реки. Здесь кружит вода.
Прослушалась, отжила река и за-
топила курты у берега. Во-
де наступает итра покрывает
сухой травой луг. Над во-
дой на тихом месте мар-
шат верхушки стеблей.
Вода подошла к кротовым
норами. Мощными широ-
кими потоками идет она.
Быстро прячутся ми-
но сухие листья, ветки,
доски, палення. Основная
масса льда уже сошла. Чувст-
вуются приход весны!

Словарный диктант
 Викторина, ^еалеях, ^еори,
 зон т, делекатный,
 животль, заповедник, ^а
 издалика, пейзаж, ^{эс}кре-
 тельство, сверкать, серебря-
 ный, слева, фиалтовый,
 фойе, хозяйство, цитата.

Словарный диктант
 Викторина, галерея, горизонт, делекатный,
 живопись, заповедник, издалика, пейзаж,
^{эс}кредителство, сверкать, серебряный,
 слева, фиалтовый, фойе, хозяйство,
 цитата.

72 ошибки

Исправь ошибки

Дружок

Младую сабаку звали дружок. Весёлая сабачка этот дружок. Чёткие ушки роиками, пушыстый хвост маленьким калечьком. Зурки беленкие и чястые.

Дружок любил по вичерам седать по две прекрастные сахарные косточки. Ана выбижыт на мяжкуую траву и грызёт их. Хараша жызнь у друшка!

3 ошибки

Вставь пропущенные буквы

Весна

На дворе в.сна. Ярко светит со.нце. Вес.ло журчат ручь.и. Кругом м.лодая тра.вка. Де.ревья надели з.еленые плат.ья. У б.р.зки з.олотые серёжки. Всюду слышны радост.ные птичь.и г.алоса. В.сной у птиц много работы. Они в.ют гнёзда на липовой ал(д)ее. Скоро в каждом гнезде запищ.т птенцы. В нашей мес.ности громко жуж(ж)ат шмели. Чудес.но в.сной!

10 ошибок

Исправь ошибки

Дружок

Маладую сабаку звали дружок. Всёлая събачька этот дружок. Чёткие ушки роцками, пушыстый хвост маленьким калечьком. Зупки беленкие и чястые.

Дружок любил по вичерим седать по две прекрасные сахарные косточки. Ана выбижит на мяхкую траву и грызёт их. Хараша жизнь у друцка!

3-0ш

Вставь пропущенные буквы

Весна

На дв.ре в.сна. Ярко светит солнце. Весело журчат ручьи. Кругом м.л.о.дая тра.в.ка. Деревья надели з.ел.енные плат.в.я. У б.р.р.з.ки з.о.лотые серёж.ки. Всюду слышны радос.т.ные птич.и г.о.лоса. В.с.ной у птиц много работы. Они в.ют гнёзда на липовой ал(л)ее. Скоро в каждом гнёзде запищ.т птёнцы. В нашей мес.т.ности громко жуж(ж)ат шмели. Ч.дес.т.но в.с.ной!

7 ошибок

Исправь ошибки

Дружок

Малодую сабаку звали дружок. Весёлая сабачька этот дружок. Чёткие ушки рошками, пушый хвост маленьким калечком. Зупки беленкие и чястые.

Дружок любил по вичерам седать по две прекрасные сахарные косточьки. Ана выбижыт на мяхкую трову и грызёт их. Хараша жызнь у дружка !

5 ошибок

Вставь пропущенные буквы

Весна

На двере в.сна. Ярко светит солнце. Вес.ло журчат руч.ки. Кругом м.о.л.дая тра.ва. Д.ревья надели з.еленые плат.ья. У б.р.ё.ки з.олотые серё.ки. Всюду слышны радостные птич.и г.лоса. В.сной у птиц много работы. Они в.ют гнёзда на липовой ал(л)ее. Скоро в каждом гнёзде запищ.т птёнцы. В нашей местности громко жуж(ж)ат шмели. Ч.дес.но в.сной !