

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Учебно-методическое пособие

Под редакцией Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеновой

**Москва
Российский университет дружбы народов
2007**

ББК 74.2 + 81.2Р

Л 69

Автор-составитель –

кандидат педагогических наук *О.И. Азова*

(Московский психолого-социальный институт, г. Москва)

Под общим научным руководством кандидата педагогических наук,

профессора *Т.В. Волосовец,*

кандидата педагогических наук, доцента *Е.Н. Кутеповой*

***Подготовлено и опубликовано в рамках совместного проекта
ЮНЕСКО и Российской Федерации «Содействие в восстановлении
и развитии системы образования Чеченской Республики»***

Л 69 **Логопедическая** работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: Учебно-метод. пособие / Авт.-сост. О.И. Азова. Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: РУДН, 2007. – 83 с.

ISBN 978-5-209-02722-5

При разработке методики логопедической работы по коррекции дизорфографии учитывались современные научные представления о психологической структуре процесса письма, процесса овладения орфографией, фундаментальные положения специальной психологии, коррекционной педагогики, логопедии, о принципах и закономерностях коррекционно-логопедического воздействия, а также выявленные в констатирующем эксперименте особенности симптоматики и механизмов дизорфографии у школьников 3-4-х классов.

Пособие предлагает систему коррекционно-логопедической работы при коррекции дизорфографии у младших школьников. Материалы могут быть использованы для коррекции нарушений устной и письменной речи. Адресовано учителям-логопедам, психологам, аспирантам, студентам дефектологических факультетов.

Названия, употребляемые в данной публикации, как и содержащиеся в ней материалы, не являются выражением каких-либо мнений со стороны ЮНЕСКО по поводу юридического статуса каких-либо стран, территорий, городов или областей или их властей, а также в отношении определения государственных или административных границ.

Авторы несут полную ответственность за выбор и форму изложения фактов и мнений, содержащихся в данной книге, которые необязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО и не могут обязывать Организацию к чему-либо.

© ЮНЕСКО, 2007

© О.И. Азова, автор-составитель, 2007

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2007

**SPEECH THERAPY WORK
ON MISPELLING IN PRIMARY
SCHOOL STUDENTS WITH GENERAL
SPEECH DEVELOPMENT DELAYS**

Under the editorship of T.V. Volosovets, E.N. Kutepova

**Moscow
Peoples' Friendship University of Russia
2007**

Author –
Azova O.I., Candidate of Pedagogy

Under scientific guidance by *T.V. Volosovets*, Professor, Candidate of Pedagogy, and *E.N. Kutepova*, Associate Professor, Candidate of Pedagogy

***Developed and published within the framework of UNESCO
and Russian Federation Project «Support for the restoration
and development of education system of the Chechen Republic»***

ISBN 978-5-209-02722-5

Speech therapy methods are based on misspelling correction using modern scientific notions of writing process psychological structure, orthography learning, fundamental principles of special psychology, corrective pedagogics, speech therapy, principles and rules of correctional and speech therapy intervention, and peculiarities of symptoms and mechanisms of misspelling in 3-4 grades.

5-6-year-old children with developmental delays have insufficient level of Russian language acquisition. When not corrected in pre-school period these difficulties will have a negative impact on written speech. Speech development correction must be aimed at misspelling elimination, vocabulary enrichment, grammar mistakes elimination, the right usage of known words in correct grammar form which will help to correct spelling rules usage.

When developing the system of speech therapy work to correct misspelling, the author was guided by traditional interpretation of the Russian morphological writing, considering connection between morphology, lexis and syntax. Finding 'high misspelling mistake probability places' was suggested, instead of learning rules as most curriculums suggest.

The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area of its authorities, or the delimitation of its frontiers or boundaries.

Authors are responsible for the choice and the presentation of facts contained in this publication and for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

© UNESCO, 2007

© Azova O.I., Author, 2007

© Peoples' Friendship University of Russia, Publishing House, 2007

ВВЕДЕНИЕ

Основополагающими для нашего исследования были 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 коррекции дизорфографии 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 являлось 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 орфографическими правилами 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 поэтапного формирования умственных действий. При формировании орфографических навыков мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным, предполагающую этап материализации, выполнение действия в речевом плане и далее – в умственном плане. Последовательное формирование умственных действий является необходимым и в случае коррекции дизорфографии. Понятие «материализация» применительно и к процессу усвоения правил орфографии, так как орфографические правила – это абстрактные понятия, а для того, чтобы лучше усвоить их, необходима опора на внешние действия, на наглядные образы. В качестве материализующей основы умственных действий использовались графические изображения, которые по мере обучения приобретали все более схематичный характер.

Принцип постепенного перехода от сукцессивных к симультанным процессам. Одним из важнейших условий автоматизации орфографических навыков 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 овладении школьниками орфографическими знаниями, умениями и навыками 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.

На это указывал и К.Д. Ушинский, который писал: «...многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта, ребенок четырех или пяти лет, никогда не слышавший какого-нибудь глагола, а тем более каких-нибудь грамматических правил, по большей части начинает спрягать новый для него глагол правильно, вследствие бессознательного инстинктивного навыка». По мнению Ф.А. Сохина, «чувство языка» не исчезает за «ненадобностью», а остается и проявляется при овладении ребенком письменной речью».

Орфографически правильное написание определяется не только знанием правила; оно подготавливается опытом устного общения и тех обобщений, которые возникают в процессе речевого общения. По словам Р.Е. Левиной, обобщения, возникшие на уровне практического овладения языком, составляют основу «периода грамматического развития» ребенка и овладения письменной речью.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) 5-6 лет отмечается недостаточность в практическом усвоении норм русского языка до школы. Если коррекционной работы, которая велась в дошкольном периоде, было недостаточно, то все трудности в овладении устной речью окажут отрицательное влияние на формирование письменной речи. Коррекция нарушений языкового развития должна быть направлена не только на устранение дисграфии, но и на дальнейшее расширение словаря, устранение аграмматизмов на письме, а также

совершенствование умения пользоваться уже имеющимися в арсенале словами и правильно грамматически их оформлять, что поможет в дальнейшем применять орфографические правила на письме.

Представление о семантике как ведущем уровне речевой деятельности. Правила орфографии и их использование на письме ориентированы как на значения (лексические, деривационные, грамматические), так и на формальные особенности их выражения. При этом процесс овладения орфографией, с одной стороны, предполагает четкую дифференциацию семантической и формально-знаковой стороны языковых единиц, а с другой стороны, их тесное единство. Вместе с тем, как и при нормальном онтогенезе речевого развития, в процессе логопедической работы ведущим фактором является опора на семантику.

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.

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».

При разработке системы логопедической работы по коррекции дизорфографии мы основывались на традиционной трактовке русского письма как морфологического, с учетом связи морфологии с лексикой и синтаксисом. В качестве главного опознавательного признака орфограмм предлагалось нахождение «ошибкоопасного места», а не правила, как этого требует большая часть современных учебных программ (Т.Г. Рамзаева, М.Л. Закоружникова, Ф.Д. Костенко, Н.С. Рождественский, А.Н. Матвеев и др.).

Принцип «квантования» орфографического правила. «Квантование правила» (термин Е.И. Пассова) предполагает, что правила предъявляются не все сразу перед процессом автоматизации, а определенными квантами, дозами на протяжении коммуникации. При проведении логопедической работы процесс овладения тем или иным орфографическим правилом подразделяется на основе определенных «квантов». В процессе автоматизации орфографического навыка осуществлялось «пошаговое» овладение квантами и в дальнейшем – синтезирование квантов в едином акте правильного написания.

Чтобы усвоить то или иное правило, ребенок должен овладеть несколькими операциями (квантами), каждая из которых сама по себе должна войти в навык прежде, чем ребенок приступит к изучению данного правила. Для овладения умениями, необходимыми для проверки орфограмм, ребенку нужно прежде всего усвоить каждую из этих операций в совершенстве.

В процессе логопедической работы над тем или иным правилом необходимо расчленить грамматические действия на последовательные операции. Принцип квантования правила взаимодействует с принципом системности речевого разви-

тия, предполагающим тесную взаимосвязь между фонетическим, лексическим и грамматическим компонентами языка. Квантование при формировании отдельных навыков не исключает использование грамматических обобщений, которые способствуют сохранению навыков и осознанию всей системы языка.

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.

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 учитывались также выделенные в результате констатирующего эксперимента особенности владения фонематическими процессами, лексикой и грамматическим строем речи, орфографическими знаниями, умениями и навыками у каждой из выделенных групп школьников с дизорфографией.

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

Правила часто предлагались в стихотворной форме для легкости их запоминания. Для закрепления навыков использовался материал в форме игр, а занятия по определенной лек-

сической теме были похожи на познавательное путешествие по «стране русского языка».

Принцип пропедевтики. В процессе логопедической работы заранее, до прохождения школьной программы, формировались предпосылки, необходимые для усвоения определенного орфографического навыка.

НАПРАВЛЕНИЯ, СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ

Рассмотрим основные направления работы по устранению дизорфографии у младших школьников.

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи

При реализации этого направления решались следующие задачи:

А. Совершенствование звукопроизношения и звукослоговой структуры слова.

Б. Развитие слогового анализа и синтеза.

В. Работа над ударением: определение ударного слога и ударного гласного, дифференциация ударных и безударных гласных в слове.

Г. Развитие фонематического восприятия (слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких согласных, аффрикат и их компонентов, определение позиционных чередований).

Д. Формирование фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Совершенствование *звукопроизношения и звукослоговой структуры* слова проводилось на материале многосложных слов со стечением согласных в процессе развития лексики и грамматического строя речи.

Развитие *слогового анализа и синтеза* является важной предпосылкой овладения правилами переноса. В процессе формирования слогового анализа и синтеза школьникам предъявлялись трехсложные и четырехсложные слова с различной звукослоговой структурой. Особое внимание уделялось слогам, которые на письме обозначаются йотированными гласными, слогам на стыке морфем, так как именно эти слоги вызывают определенные трудности при переносе.

В рамках этого направления особую значимость имеет работа над ударением. В процессе этой работы закреплялось умение выделять ударный слог, ударный гласный, определять их место в слове.

Логопедическая работа по дифференциации близких звуков проводилась на материале родственных слов. Особое внимание уделялось оглушению согласных в конце слова и перед глухими согласными в середине слова (*год – годы, травка – трава*). При этом определялась корневая морфема, дети уточняли звуковой состав морфемы в одном и другом родственных словах, сравнивали звучание, обращали внимание на различие в звучании конечных согласных и фонетические условия различий в звуковом составе морфемы. Таким образом, подчеркивалось, что одна и та же морфема (корень) звучит по-разному, что зависит от фонетических условий, положения звука в слове. В дальнейшем уточнялось единообразное написание морфемы. Аналогичная работа проводилась и в случаях несовпадения произношения и написания при оглушении согласных и в других морфемах (приставках, суффиксах).

Другой важной задачей в процессе развития фонематического восприятия была дифференциация твердых и мягких согласных и овладение способами обозначения мягкости согласных на письме. Умение различать твердые и мягкие согласные лежит в основе усвоения правил правописания Ъ и йотированных гласных. Логопедическая работа проводилась в следующей последовательности: а) дифференциация твердых и мягких согласных в устной речи; б) обозначение мягкости согласных с помощью Ъ в конце слова; в) обозначение мягкости согласных с помощью Ъ в середине слова; г) написание йотированных гласных в начале слова; д) обозначение мягкости согласных с помощью йотированных гласных.

Овладение морфологическим принципом не исключает, а, наоборот, вызывает необходимость совершенствования фонематического анализа слова. Особое внимание уделялось

сложным формам фонематического анализа и синтеза (определению количества, последовательности и позиционного места звуков). Сравнивалась звуковая структура различных форм слов (глаз – глаза), мотивирующего и производного слова (стол – столик), родственных слов (дом – домик – домище), слов с одинаковым аффиксом (лесник – печник – дворник). Развитие звукового анализа осуществлялось в тесной взаимосвязи с морфемным анализом, с выделением общей морфемы и определением ее звукового состава в сильной позиции.

2. Формирование лексического компонента языковой способности

В рамках этого направления были реализованы следующие задачи:

А. Обогащение словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, с изучением школьной программы, особенно по русскому языку.

Б. Закрепление учебной лингвистической терминологии.

В. Формирование структуры значения слова в единстве лексического, деривационного, грамматического значения.

Г. Организация лексической системности и семантических полей.

Д. Закрепление парадигматических и синтагматических связей слов.

Последовательность логопедической работы по обогащению словаря учитывала программу начальных классов, частотный словарь младших школьников, а также выявленные особенности лексики у школьников с ОНР. Особое внимание уделялось сравнению семантики родственных слов, а также слов, сходных по звучанию, но различных по значению. Работа по формированию словаря включала обогащение словаря, уточнение значения слов и развитие его семантической струк-

туры по лексическим темам в следующей последовательности: «Семья», «Моя Родина», «Сад, огород», «Лес», «Рыбы, насекомые, домашние животные», «Профессии», «Время», «Увлечения, отдых», «Магазин», «Мы помогаем старшим», «Цирк», «Стадион». Обогащение словаря осуществлялось на материале слов из разных частей речи (имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий, причастий, деепричастий). В процессе логопедической работы особое внимание уделялось производным наименованиям. На начальном этапе дети актуализировали частотные производные слова по наводящим вопросам, с использованием наглядности. На последующих этапах работы проводилось расширение объема словаря за счет малопродуктивных производных слов. С целью уточнения лексического значения слово включалось в словосочетания, предложения.

В процессе ознакомления с окружающим дети показывали, что каждый предмет, его свойства и действия имеют свои названия, и, с другой стороны, каждое слово называет либо предмет, либо его свойства и качества, либо его действия, состояния.

Содержание словарной работы предусматривало постепенное расширение, углубление и обобщение знаний о предметном мире. Для активизации словаря в коммуникативных упражнениях, связанных с конкретными ситуациями, подбирались тематически определенный круг слов. Часть слов, предлагаемых детям, объединяли по категориальному признаку, ориентируя детей на обозначение предмета, действия, признака. Дети подбирали однокоренные слова, например: *синева, синить, синий*; подбирали к существительному прилагательные, глаголы, к глаголу существительные и т.п. Например: *голубь* сизокрылый, чубатый, белый, почтовый, домашний, дикий, серый; *собака* сторожит, грызет, лежит, бежит, спит, лижет, лает, рычит; *летит* пух, самолет, листок, птица, стрекоза, стрела, парашют, шляпа.

На логопедических занятиях не только уточнялось понимание и употребление уже знакомых содержательных единиц, но и вводилась новая информация. Например, при изучении темы «Увлечения» дети узнавали о рыбалке, что рыбу можно ловить не только удочкой и спиннингом, а также сетью, донкой, неводом, бреднем, корзиной. В промышленных целях для ловли рыбы используют траулеры. Траулер – это морское судно, оборудованное рыболовными тралами. Трал – большая конусообразная сеть для ловли рыбы с судов. Траулер плывет, а за ним с помощью опущенного в воду трала собирается большое количество рыбы.

При изучении разных тем («Цирк», «Времена года», «Животные») одновременно пополняя запас знаний, мы расширили значения уже известных слов, а также знакомили детей с фразеологизмами. Например, при изучении темы «Осень» дети должны были объяснить, как в стихотворении «Осень на носу» понял это выражение главный герой. В игровой форме школьники выполняли задания при объяснении выражений «отъезжающие столпились на носу теплохода», «корабль медленно ткнулся носом в песок», «повесить нос», «водить за нос», «зарубить себе на носу», «держаться выше нос», «не суй нос не в свои дела», «встретившись нос к носу», «крутить носом», «задирать нос», «клевать носом», «уткнувшись нос в подушку», «не казать носа на улицу», «нос не дорос», «утереть нос», «комар носа не подточит».

Для уточнения представления детей о слове в ряде случаев приводилась этимологическая справка в словах. Например, «очарованный картиной», «обаятельный человек» – от французского «шарм» в русском языке приобрели переносное значение – «пленить, обольстить», прямые значения, указывающие на колдовство, чары, были частично или полностью утрачены. Сравни также с древнерусским «баяти» – ворожить.

Большое внимание уделялось работе над антонимами, синонимами, паронимами, квазиомонимами, многозначными словами.

В работе с новым словом выделялись следующие этапы:

1. Знакомство с новым словом. Привлечение внимания детей к нему с помощью наглядности.
2. Уточнение общего значения и произношения.
3. Морфемный анализ слова.
4. Уточнение семантической структуры слова.
5. Включение слова в определенное семантическое поле.
6. Определение парадигматических связей слова в данном семантическом поле.
7. Формирование синтагматических связей.

В процессе логопедической работы над лексикой учитывались парадигматические, синтагматические и иерархические отношения в лексической системе языка.

Работа по *формированию парадигматических связей* предполагала организацию семантических полей по различным признакам. На начальном этапе группировка велась по темам. Тематический подход предусматривал объединение слов, связанных ситуативной близостью. Каждая тема содержала примерный объем сведений, признаки принадлежности к данной теме и предусматривала постепенное уточнение и систематизацию. Темы рассматривались нами как «сквозные», составлялась многолетняя направленность словарной работы по каждой теме, предусматривалось постепенное расширение тематического словаря, усложнение содержания словарной работы по данной теме. В дальнейшем осуществлялось структурирование семантического поля, выделение ядра, периферии, установление парадигматических связей на основе противопоставления, аналогии. Слово вводилось в семантическое поле, определялись его связи с другими словами этого семантического поля.

Организация лексической системности осуществлялась в тесном взаимодействии с развитием словообразования, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Перечислим некоторые виды заданий:

1. Актуализация лексических единиц, развитие логических операций: анализа, синтеза, умозаключения.

Ребенку предлагалось сказать, во что превратится *дом без крыши, стол без ножек, костер без пламени огня* и т.д.

2. Совершенствование навыка правильного употребления слов на материале загадок, сказок, сравнений.

Ребенку предлагалось найти сравнение самостоятельно: *неуклюжий, как..., трудолюбивый, словно..., говорливый, как...* и т.д.

3. Составление предложений, текста по опорным словам.

Предлагается по опорным словам составить предложение, рассказ.

Например, упражнение по лексической теме «Сад. Огород»: *Мама – сажать – цветы – клумба. Таня – рыхлить – грабли – земля. Саши – полоть сорняки – грядка.*

Например, по лексической теме «Отдых» дается задание составить рассказ по данным словам: *пристань, пароход, школьники, посадка, суматоха, смех, каюты, палуба, осмотр, берега, рассказы, экскурсовод, история края, отдых, через сутки, возвращение.*

1. Развитие умения узнавать предмет по описанию (описание с помощью эпитетов, глагольной лексики).

«По описанию узнай, кто (что) это»:

• *художественный, приключенческий, мультипликационный* (фильм);

• *дом, сарай, участок, огород, цветник, велосипед* (дача);

• *метет, сгребает, носит, собирает, возит, подстригает* (дворник).

2. Развитие вербальной памяти по определенной лексической теме, например, по теме «Цирк».

Ребенок называет слово, второй ребенок повторяет его и называет по ассоциации свое и т.д. по очереди: *жонглер – акробат – арена – клоун – булавы – трапеция – эквилибрист* и т.д.

Систематические упражнения приучали детей к работе с языковым материалом, воспитывали лингвистическое отношение к слову, развивали языковую способность, внимание, интерес к языку, стремление говорить правильно и красиво.

С целью закрепления грамматической категории **глагола** предлагались, например, следующие задания:

А. Называние действия по предъявленному предмету, используя слова с конкретным значением, например, по лексической теме «Огород»: *собирать, срывать, полоть, рыхлить, копать, вырывать, окучивать, сажать* и т.д.

Б. Называние действия по предъявленному предмету или изображенному явлению природы с использованием слов с отвлеченным значением. Предлагалось назвать действие предмета или явления; сказать о ком, о чем можно еще так говорить.

В. Называние действия по предъявленному предмету с опорой на картинку с изображением *птиц, животных, насекомых, рыб, членов семьи, профессий* в соответствии с лексической темой.

Г. Закончить предложение словом-действием.

Например: *Контролер билеты... Тракторист на тракторе землю...*

Д. Образовать слова действия от существительных: *горе – (что делать?) горевать*.

С целью овладения грамматической категорией **прилагательного** детям предлагались аналогичные задания:

Расширению словаря прилагательных способствовала опора на восприятие окружающей действительности с помощью: зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса, выделение различных признаков предметов.

Формирование синтагматических связей предполагало точное употребление формы слова в речевом потоке, в словосочетаниях, в предложениях. Включение слова в словосочетания и предложения позволило расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов, особенно

глаголов. Закреплению правил согласования и управления способствовало усвоение усложняющейся структуры предложения: от простого нераспространенного предложения к распространенному предложению, далее к сложносочиненному и сложноподчиненному.

3. Дифференциация категориального значения различных частей речи

В процессе реализации этого направления ставились и решались следующие задачи:

А. Закрепление категориального значения существительных.

Б. Закрепление категориального значения глаголов.

В. Закрепление категориального значения прилагательных.

Г. Дифференциация категориального значения различных частей речи.

Решение указанных задач осуществлялось в разных аспектах: усвоение терминов, определение дифференциальных признаков разных частей речи, уточнение лексических и грамматических признаков слов, работа по образованию однокоренных слов из разных частей речи.

Логопедическая работа проводилась на основе поэтапности формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину). На начальных этапах использовалась опора на схемы, фишки, картинки, условные обозначения, которые символизируют различные части речи и отношения между ними, так как графическое изображение, как известно, занимает промежуточное положение между материализованным действием и речью. В дальнейшем происходила интериоризация речевого действия по дифференциации частей речи, перенос его из внешнего плана во внутренний.

В связи с этим в коррекционной работе было выделено три этапа:

Первый этап (предварительный) – усвоение и уточнение грамматического значения каждой части речи, выработка умения определять категориальное значение словоформ конкретного и абстрактного значения, умения ставить грамматические вопросы.

Второй этап – дифференциация имен существительных, прилагательных и глаголов с использованием внешних опор.

Третий этап – дифференциация частей речи в предложении, в связной речи; развитие умения устанавливать грамматические связи слов в устной речи и на письме.

Дети учились различать части речи, преобразовывать слова из одной части речи в другую по вопросам, по корням слов, дифференцировать части речи с помощью графических изображений, по картинкам, по конечной части слова. При постепенном усложнении заданий развивались умения определять грамматические значения слов в словосочетаниях и предложениях. Проводилась работа со схемами словосочетаний и предложений (грамматический разбор и придумывание по образцу), деформированными предложениями, с начальными формами слов.

Предлагаемые задания:

- поставить нужный вопрос;
- определить значения слов;
- распределить и записать слова в 2 столбика;
- поставить к словам вопросы;
- дифференциация имен существительных и прилагательных;
- определить части речи;
- преобразовать слова из одной части речи в другую;
- определить грамматическую категорию слов в словосочетании;
- определить грамматическую категорию слов в предложении;
- выбрать предложение к данным схемам;

– составить предложение при помощи вопросов по схемам.

4. Уточнение грамматического значения слов

Данное направление предполагало решение следующих задач:

А. Уточнение и дифференциация грамматических значений существительных (число, род, падеж, одушевленность, неодушевленность, собственность, нарицательность).

Б. Уточнение и дифференциация грамматических значений прилагательных (число, род, падеж).

В. Уточнение и дифференциация грамматических значений глаголов (настоящее, прошедшее, будущее время, совершенный, несовершенный вид, лицо и др.).

В основе организации флексийной системы русского языка лежат грамматические значения.

В процессе овладения письменной речью недостатки в развитии словоизменения приводят к возникновению аграмматизмов в виде неправильного согласования слов в предложении и искажений флексий. Несформированность словоизменения вызывает трудности в подборе форм слов, что необходимо при усвоении орфограмм на правописание безударных гласных и конечных согласных. В связи с этим важная задача при коррекции дизорфографии заключалась в том, чтобы сформировать у детей морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова, что способствует развитию морфемного анализа и усвоению морфологического принципа правописания.

Работа над грамматическим значением проводилась одновременно с формированием словарного запаса, так как значение слова представляет собой единство лексического и грамматического значения. Коррекционная работа включала уточнение грамматических значений: различение частей речи; число существительных, прилагательных и глаголов; род

и падеж существительных и прилагательных; одушевленность и неодушевленность, собственность и нарицательность существительных; время, лицо, вид, возвратность глаголов. Для уточнения грамматического значения предлагалось подобрать вопрос к слову, поставить слово в нужную форму, ответить на вопросы, вставить слово в словосочетание, предложение, классифицировать слова по определенным грамматическим значениям. Специально созданные ситуации помогали в практическом плане усваивать грамматические значения, различать флексии, выражающие эти значения, правильно согласовывать слова, относящиеся к разным частям речи.

5. Формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения

В процессе обучения детей ставились следующие задачи:

А. Закрепление парадигмы существительных на основе совокупности грамматических значений.

Б. Закрепление парадигмы словоизменения прилагательных на основе усвоенной парадигмы существительных.

В. Закрепление парадигмы словоизменения глаголов.

Логопедическая работа по формированию морфологических обобщений строилась на основе усвоенных представлений о грамматических значениях различных частей речи параллельно с развитием лексики, синтаксического строя и фонематического анализа. Большое внимание уделялось сравнению форм слов по значению и звучанию. Для сравнения предлагались слова, отличающиеся 1, 2, 3-мя грамматическими значениями. Проводилась классификация слов на основе отдельных грамматических значений, их совокупности.

Последовательность работы над парадигмой словоизменения основывалась на онтогенетическом принципе.

Работа над каждой грамматической формой начиналась с уточнения ее значения в импрессивной речи; в дальнейшем осуществлялось ее закрепление в экспрессивной речи (устной и письменной).

Закрепление правильной грамматической формы отрабатывалось на письме по следующему плану: а) выделение общего грамматического значения ряда словоформ; б) соотнесение выделенного значения с флексией, обозначающей данное грамматическое значение; в) звуковой анализ флексии; г) закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях; д) образование аналогичных словоформ.

6. Формирование словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования

В рамках этого направления решались следующие задачи:

А. Дифференциация значений словообразующих аффиксов имен существительных.

Б. Уточнение значения словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования имен существительных.

В. Дифференциация значений словообразующих аффиксов имен прилагательных.

Г. Уточнение значения словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования имен прилагательных.

Д. Дифференциация значений словообразующих аффиксов глаголов.

Е. Уточнение значения словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования глаголов.

Ж. Закрепление парадигмы словообразования существительных, прилагательных и глаголов.

При формировании словообразования большое внимание уделялось сравнению родственных слов по значению и

звучанию, выделению и осознанию словообразующих аффиксов, формированию моделей-типов, словообразованию по аналогии.

Работа с конкретной словообразовательной моделью строилась с учетом поэтапного формирования речевых действий; на основе усложнения форм и функций речи, видов речевой деятельности; перехода от импрессивной к экспрессивной, от устной к письменной речи; постепенного усложнения характера заданий и речевого материала. На начальном этапе работы широко использовались фишки, графические схемы, символизирующие словообразующие аффиксы и различие морфемной структуры родственных слов.

Закрепление словообразующих моделей-типов на письме проводилось по следующему плану: а) определение общего значения ряда слов с одинаковым словообразующим аффиксом; б) выделение одинаковой морфемы из ряда слов различного лексического значения; в) соотнесение значения со звуковым образом морфемы, закрепление с помощью буквенного обозначения; г) образование слов по аналогии с опорой на значение словообразующих аффиксов; д) включение производных слов в различные виды речевой деятельности (устной и письменной); е) дифференциация слов с аффиксами одного значения.

Последовательность и содержание работы определялось онтогенетическим подходом, результатами исследований словообразования Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой; Т.В. Тумановой; А.А. Хохловой и др.

Формирование словообразования осуществляется последовательно-параллельно в три этапа (табл. 1):

1 этап – закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей;

2 этап – работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

3 этап – закрепление моделей словообразования различных частей речи.

Содержание 1-го этапа

| Существительные | Прилагательные | Глаголы | |
|---|---|---|---|
| <p>Суффиксы:</p> <p>1) с уменьшительно-ласкательным значением -К-, -ИК-, -ИЧК-, -ЧИК-, -ОНЬК-, -ЕНЬК-, -ЫШЕК-, -ЫШК-, -ОЧК- (-ЕЧК-) (<i>березка, кошечка, грузовик, березонька, колышек, перышко, вазочка</i>);</p> <p>2) предмет по действию (<i>стеклодув</i>), совокупность единиц (<i>листва</i>, отвлеченное понятие (<i>синева</i>), предмет ж.р. (<i>королева</i>), предмет (<i>рукав</i>), результат действия (<i>варено</i>) -В-, -АВ-, -ЕВ- (-ИВ-);</p> <p>3) профессий -ИК-, -НИК-, -ТЕЛЬ-, -НИЦ- (<i>водник, дворник, учитель, воспитательница</i>);</p> <p>4) сосуд -НИЦ- (<i>вафельница</i>);</p> <p>5) материал, значение единичного – -ИН- (<i>ванилин, виноградина</i>)</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) образование относительных прилагательных -Н-, -ЯНН-, -ЕНН-, -АН-, -АТ-, -ОВ- (-ЕВ-) (<i>кожаный, крыжовенный, абрикосовый</i>);</p> <p>2) -К- – образованный от существительных и глагол (<i>крепкий</i>);</p> <p>3) -Н- – указывает на время, место, «состоящий из чего-либо» (<i>вечерний, мясной</i>);</p> <p>4) притяжательные прилагательные с суффиксами -ИН-, -И- (<i>гусиный, лисий, медвежий</i>).</p> | <p>Приставки:</p> <p>1) В-, ВЫ-, – «направленность действия внутрь», «направленность действия изнутри» (<i>впитать, выбирать</i>);</p> <p>2) НА-, ЗА- – «начало действия», «полноту действия» (<i>загрянуть, набрать</i>);</p> <p>3) ПРИ- – «доведение действие до конца», «сближение» (<i>прибежать</i>).</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) -А(ть). -Я(ть) – «заниматься чем-либо» (<i>играть, козырять</i>);</p> <p>2) -ЫВА-, -ИВА- – суффиксы для образования форм сов. вида (<i>проигрывать</i>);</p> <p>3) -Е(ть), -И(ть) «приобретать определенный признак», «становиться чем-либо», «совершенствовать действие» (<i>белеть, каменеть, рыбачить</i>);</p> <p>4) -Л – суффикс прошедшего времени (<i>плел</i>);</p> <p>5) -СЯ, -СЬ – суффиксы возвратных глаголов (<i>встречаться</i>).</p> |

Содержание 2-го этапа

| Существительные | Прилагательные | Глаголы | |
|--|--|--|---|
| <p>Суффиксы:</p> <p>1) с уменьшительно-ласкательным значением -ЕЦ- (-ИЦ-), -ЁРК-, -ОЛК-, -ЕЧК- (<i>письмецо, ведерко, куколка, шашечка</i>);</p> <p>2) профессии мужского рода: -ЧИК, -ЩИК, -АР(-ЯР), -АРЬ, -ИСТ, -АЧ (<i>грузчик, крановщик, гусяр, аптекарь, фигурист, циркач</i>);</p> <p>3) профессии женского рода;</p> <p>4) отвлеченного значения -ИЗН- (<i>белизна</i>);</p> <p>5) отглагольные формы -ЕНИ- (<i>наступление</i>);</p> <p>6) значение увеличительности -ИЩ- (<i>бородища</i>).</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) -ОВАТ-, -ЕВАТ- со значением «слегка» (<i>бледноватый</i>);</p> <p>2) -ЛИВ- – склонный к действию (<i>молчаливый</i>);</p> <p>3) -ОНЬК- (-ЕНЬК-) – уменьшительно-ласкательное значение (<i>мягонький</i>);</p> <p>4) -ЕНН-, -ОНН- – «относящийся к чему-либо» (<i>станционный</i>);</p> <p>5) -ЛИВ- – склонный к какому-либо действию (<i>молчаливый</i>);</p> <p>6) -ЧИВ- – указывающий на склонность соответствующему действию (<i>заносчивый</i>);</p> <p>7) -ЮЩ- – «характеризующийся действием» (<i>вызывающий</i>).</p> | <p>Приставки:</p> <p>1) С-, У-, ПО-, ПОД-, ОТ-, ПЕРЕ-, ЗА-, О-, ДО- – пространственное значение (<i>убежать</i>);</p> <p>2) ИЗ-, ИЗО-, ИС- – «распространение действия вокруг» (<i>изрезать</i>).</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) -ИЧА(ть), -НИЧА(ть) – «заниматься чем-либо» (<i>любезничать, любезничать</i>);</p> <p>2) -ЕНЕ- – переходные глаголы от существительных (<i>деревенеть</i>).</p> |

Содержание 3-го этапа

| Существительные | | Прилагательные | Глаголы | |
|--|--|---|---|--|
| <p>Приставки:</p> <p>1) БЕЗ- (БЕС-) – отсутствие (<i>безделье</i>);</p> <p>2) О-, (ОБ-) – часть предмета, наличие ошибки (<i>обмылок, оговорка</i>);</p> <p>3) ПЕРЕ- – повторность действия (<i>перевыборы</i>), пересечение (<i>перезгородка</i>);</p> <p>4) ПО-, ПОД-, ПОЛО- (<i>по-лесье, подогрев, подоконник</i>);</p> <p>5) ПРЕ-, ПРИ- – приближение, в значении «пере-» (<i>при-рост, пресыщение</i>);</p> <p>6) ПРО- – неполная степень (<i>просесть</i>).</p> <p>7) РАЗ- (РАС-) – основная степень проявления (<i>разумник</i>);</p> <p>8) С- – указывает совместность (<i>спутник</i>);</p> <p>9) ОТ- (ОТО-) (<i>отзыв, отблеск</i>);</p> <p>10) ИЗ- (ИС-) (<i>испарение, из-бавление</i>).</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) отглагольные формы -ЕНИ- (<i>наступление</i>);</p> <p>2) -СТВ(о), -ЕСТВ(о), – свойство людей (<i>геройство</i>), вид деятельности (<i>сотрудничество</i>), общественное явление (<i>дворянство</i>);</p> <p>3) -АТ, -ИТ (<i>реферат, бронхит</i>).</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) -К-, -СК- – «принадлежность к чему-либо» (<i>немецкий</i>);</p> <p>2) -ЕСК-, -ИЧЕСК- – «свойственный чему-либо» (<i>вражеский, биологический</i>);</p> <p>3) -ЕМ-, -ИМ- – со значением возможности (<i>уважаемый</i>);</p> <p>4) -ЧАТ- – «имеющий в большом количестве» (<i>репча-тый</i>).</p> | <p>Приставки:</p> <p>1) ВЗ-, ВЗО-, ВС- – «действие вверх» (<i>взбежать</i>);</p> <p>2) НАД-, НАДО-, НЕДО- – «добавление чего-либо», «неполноту действия» (<i>надиить, недобрать</i>)</p> | <p>Суффиксы:</p> <p>1) -ВОВА-, -СТВОВА-, -ИЗОВА-, -ИРОВА-, -ИЗИРОВА(ТЬ) – непродуктивные суффиксы (<i>властвовать, мудрствовать, витаминизировать</i>).</p> |

Проводилась работа по включению слова в деривационные отношения – на основе близости значений и общности морфем. В процессе логопедической коррекции осуществлялась работа над родственными однокоренными словами, над словообразовательными рядами на основе общности корней. Последовательность работы была следующей: установление общности звучания в серии слов с общим корнем; выделение корня как смыслового ядра, нахождение общей смысловой единицы в родственных словах – семантемы, установление общего значения ряда слов с одним корнем; установление семантических различий слов.

Существенный акцент делался на работу с паронимами – однокоренными словами, близкими по звучанию, но не совпадающими в значениях. С учетом групп паронимов работа проводилась в следующей последовательности: 1) над паронимами, резко различающимися по смыслу (розан – розарий); 2) над паронимами, различающимися тонкими смысловыми оттенками (виснуть – висеть). В процессе работы особое внимание уделялось осмыслению общности морфем при различии в семантике. Также велась работа по разграничению паронимов и квазиомонимов (близких по звучанию слов, но далеких по значению). Уточнялось отсутствие общности морфем и различия в семантике квазиомонимов, осмысление их случайного сближения в речи. Данному виду работы придавалось большое значение, так как большинство правил правописания опираются на умения детей разграничивать родственные слова и слова, близкие по звучанию, но различные по значению, на знания об однокоренных и родственных словах.

При формировании функции словообразования использовались различные задания: 1) образование слова с помощью продуктивных и малоупотребимых аффиксов; 2) образование слова из разных частей речи при помощи разных префиксов и суффиксов; 3) выбор родственных слов среди слов сходных по звуковой структуре и др.

7. Дифференциация родственных слов

В рамках этого направления ставились задачи:

- А. Определение общего лексического значения родственных слов.
- Б. Определение различий в значении родственных слов.
- В. Определение общего и различного в звуковой структуре родственных слов.
- Г. Сопоставление по значению и звучанию родственных слов.

Дифференциация родственных слов включалась в работу по формированию словообразования. Выделение этого направления обусловлено большой значимостью дифференциации родственных слов для усвоения написания многих орфограмм.

В процессе работы над родственными словами происходило дальнейшее формирование морфологических обобщений.

Предлагались следующие задания:

1. Выделить и запомнить родственные слова в стихотворении, в предложении, в тексте (сказке).
2. Найти и подчеркнуть родственные слова в письменном тексте.
3. Выбрать родственные слова среди сходных по звуковой структуре.
4. Найти «лишнее» слово.
5. Выделить группы родственных слов,
6. Закончить предложение родственными словами, образованными от данного слова.
7. Вставить пропущенные слова с тем же корнем, что и у выделенных слов.
8. Определить родственные слова или нет.
9. Определить общую часть родственных слов.
10. Подобрать родственные слова с опорой на вопросы.
11. Подобрать родственные слова к заданным словам.

8. Развитие морфемного и морфологического анализа

При реализации данного направления решались следующие задачи:

- А. Выделение корневой морфемы из слов.
- Б. Выделение общих суффиксов из ряда слов.
- В. Выделение общих префиксов из ряда слов.
- Г. Определение морфемного состава слова.
- Д. Определение морфологических критериев формы слова (морфологический разбор).

Система словообразовательных моделей языка усваивается на основе выделения словообразовательных аффиксов, соотнесения их со значением, следствием чего является овладение словообразовательной моделью – типом и словообразованием по аналогии, что осуществляется: а) на основе сравнения слов с одинаковым аффиксом; б) через сравнение родственных слов.

Знания по *морфемному членению* слова позволяют школьнику целенаправленно искать орфограмму, так как он уже знает заранее, какие именно трудности (орфограммы) могут встретиться в приставке, какие – в корне, какие – в суффиксе, какие – в окончании, а какие – на стыке морфем. Овладение этим третьим опознавательным признаком начинается уже в первом классе и продолжается длительное время в процессе овладения орфографией. Формирование морфемного анализа должно опережать процесс овладения многими орфограммами.

С целью развития морфемного анализа работа была направлена на нахождение морфем в словах; дифференциацию близких по написанию и значению морфем; усвоение знаний терминов; использование грамматической основы при усвоении написания орфограмм.

Предлагались следующие задания:

1. Подобрать к каждой схеме нужное слово.

2. Собрать слово из данных морфем (*под, ник, окон, и* – «подоконники»).
3. К каждому слову подобрать однокоренные слова по схемам.
4. Составить новые слова.

| № | ПРИ-СТАВКА | КОРЕНЬ | СУФФИКС | ОКОН-ЧАНИЕ | СЛОВО |
|---|--------------|--------------------|--------------|-------------|------------------|
| 1 | <i>залез</i> | <i>приготовить</i> | <i>ночка</i> | <i>коса</i> | <i>заготовка</i> |

5. Отгадать слова. Например, в стихотворении:
*Корень мой находится в цене,
 В очерке найди приставку мне,
 Суффикс мой в тетрадке все встречаешь.*
 Ответ: **оценка**.
6. Выделить значимые части слова: корень, приставку, суффикс (на речевом материале).
7. Разобрать слова по составу.
8. Выделить морфемы в близких по составу словах (*подосиновик, подорожник, подоконник, подруга, подсказка, подумать, подсолнечник, подставка*).
9. Придумать к данной схеме слова.
10. Найти среди слов нужное слово к заданному корню.

Работа с карточками и фишками.

Каждому ребенку предлагается карточка, на которой по 6 слов с различными корнями. Дети закрывают фишками слова, которые соответствуют предъявленному логопедом корню. Корни лежат в отдельной стопке. Например, на карточке могут быть следующие слова: *улов, приморозить, говорливый, понизить, перевоз, рыбалка*.

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

9. Формирование синтаксического компонента языковой способности

В задачи входило следующее:

А. Формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения на практическом уровне.

Б. Определение характера предложения и синтаксических функций его членов в процессе метаязыковой деятельности.

Для формирования синтаксического компонента языковой способности учащимся предлагались следующие задания.

1. Составить предложения из слов в начальной форме (*настоящая, зима, наконец, пришла*).

2. Повторить предложение.

3. Исправить предложение (*Птицы сидят на деревьях. Великан ручками дотянулся до яблока.*)

4. Образовать нужную форму заключенных в скобки слов, прочитать предложение (*Ребенок ест (вкусная конфета)*).

5. Образовать однокоренные слова от данного слова, вставить производные слова в предложение (к слову «волк»): *Собрались старые Сбежались маленькие ..., приплелась старая ... – все слушают ...*).

6. Верификация словосочетаний. Определить и исправить неправильные словосочетания.

Коррекционная работа над предложением была направлена на формирование синтаксической структуры простого и сложного предложения и включала упражнения над следующими конструкциями:

- субъект + предикат (*Дети читают.*);
- субъект + предикат + объект, выраженный прямым дополнением (*Дети читают книгу.*);

- субъект + предикат + объект – прямое дополнение + объект – косвенное дополнение (*Мама гладит платье утюгом.*);
- субъект + предикат + локатив, выраженный предложно-падежной конструкцией (*Дети читают в саду.*);
- субъект + предикат + признак состояния (*Дети читают тихо.*);
- атрибут + субъект + предикат (*Старшие дети читают.*);
- атрибут + субъект + предикат + объект, выраженный прямым дополнением (*Старшие дети читают книгу.*);
- атрибут + субъект + предикат + локатив, выраженный предложно-падежной конструкцией (*Старшие дети читают в саду.*);
- субъект + предикат, выраженный 2 глаголами (*Дети любят читать.*);
- сложносочиненные предложения с союзами *-а-, -но-, -и-* (*Яблоко красное, а лимон желтый. Дождь прошел, и солнце засияло.*);
- сложноподчиненные предложения с придаточными места, цели, следствия и т.д.

10. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков

Реализация данного направления подразделялась на следующие этапы:

А. Закрепление знаний орфографических правил.

Б. Закрепление алгоритмов применения орфографических правил.

В. Формирование орфографической зоркости.

Отсутствие орфографической зоркости, неумение найти место орфограммы в слове – одна из наиболее значимых причин орфографических ошибок, что и обуславливает важность этого направления при коррекции дизорфографии.

На начальных этапах формирования орфографической зоркости вырабатывается умение различать две группы правил письменной передачи звучащей речи: а) правила графики, б) правила орфографии. Нарушение первой группы правил ведет к графическим ошибкам, при которых чаще всего меняется звуковой облик слова. Несоблюдение второй группы правил приводит к нарушению орфографических норм письменной речи.

На более поздних этапах формирование орфографической зоркости выдвигается как специальная задача. 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.

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

11. Развитие когнитивной деятельности

При коррекции данным направлением рассматривались следующие аспекты:

- А. Развитие внимания.
- Б. Развитие памяти.

В. Развитие лингвистического мышления: способности к анализу, синтезу, сравнению, обобщению на языковом материале, операций классификации и сериации на основе различных лингвистических критериев.

Процесс реализации орфографических правил является сложной интеллектуальной деятельностью, которая обеспечивается участием неречевых и речевых функций. В связи с этим особую значимость приобретает развитие наглядно-образного и вербально-логического, в том числе и лингвистического мышления, сукцессивного и симультанного анализа и синтеза и других мыслительных операций.

Лингвистическое мышление предполагает осознание языка и его закономерностей как предмета наблюдения, анализа и использования. Без такого осознания невозможно сформировать умение сравнивать, преобразовывать, а затем применять средства языка в устной и письменной речи.

Формирование лингвистического мышления ребенка начинается с уточнения факта, что предмет реальной действительности и слово, его называющее, – это не одно и то же. Однако процесс осознания языковой действительности является сложным и длительным. Он тесно связан со становлением элементов абстрактного мышления, так как любое слово, оторванное от реалии, – это уже абстракция, любое слово – это обобщение; а анализ слов, их классификация по лексическим и грамматическим признакам требует, по словам Д.Н. Богоявленского, подъема на «второй этаж абстракции».

Формирование лингвистического мышления осуществлялось в заданиях на развитие языкового анализа и синтеза (анализа предложений на слова, слогового, фонематического, морфемного анализа и синтеза), при сравнении языковых единиц (морфем, слов, предложений) по семантическим и формальным признакам. Важное место занимала работа над аналогией, обобщением, а также над операциями классификации и сериации на материале языковых единиц.

Развитие *сукцессивного анализа и синтеза* проводилось в следующих аспектах: программирование неречевых и речевых действий, определение последовательности в пространстве, во времени, последовательности речевых единиц. В процессе этой работы вырабатывалась способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализация, осуществлялось развитие навыков анализа и воспроизведения определенных пространственных структур. Подобные упражнения облегчают усвоение фонематического, морфологического и грамматического анализа, способствуют программированию алгоритма речевых действий в процессе реализации морфологического принципа письма.

В процессе коррекции дизорфографии уделялось большое внимание развитию способностей к концентрации, распределению и переключению внимания. Умение сосредоточиться, сконцентрироваться в значительной степени определяет эффективность выполняемой письменной работы. В процессе развития внимания работа осуществлялась в двух направлениях:

– использовались специальные упражнения, тренирующие основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение;

– давались задания, в которых внимательность формируется как свойство личности.

Развитие зрительной памяти. Учитывая, что на синтетических этапах развития применение орфографического правила основывается на зрительных образах слов, сформированность зрительной памяти является достаточно важным звеном процесса коррекции дизорфографии. Зрительная память позволяет запоминать слова в виде целостных образов, поэтому школьники с хорошей зрительной памятью будут лучше запоминать образ слова на письме, что облегчает применение орфографических правил.

Развитие речеслуховой памяти осуществлялось в заданиях на запоминание серий слов, предложений, текстового сообщения.

12. Усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков

Реализация этого направления осуществлялась преимущественно на заключительных этапах логопедической работы по коррекции дизорфографии и предполагала автоматизацию алгоритма речевых действий при написании орфограмм, интеграцию сформированных языковых и мыслительных операций в едином процессе орфографической деятельности.

В орфографических правилах обобщены фонетические, лексические и грамматические признаки слов. Для успешного обучения правописанию необходимо, чтобы учащийся осознавал особенности слова как языковой единицы (Д.Н. Богоявленский; М.Р. Львов; Н.С. Рождественский; М.С. Соловейчик и др.).

С учетом характера орфограммы орфографические навыки квалифицировались по двум группам: навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней слов, приставок и суффиксов), и навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний). И в том и в другом случае для усвоения правильного написания орфограммы необходима тесная связь фонетических, лексических и грамматических знаний.

В процессе коррекции дизорфографии орфографический навык вырабатывался как сложный речевой навык, который формировался в процессе длительных упражнений и основывался на более простых навыках и умениях, таких как: автоматизированное начертание букв; умение анализировать слово с

фонетической стороны (целенаправленный звукобуквенный и слоговой анализ); умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее правило и некоторые другие умения.

Таким образом, при формировании навыка правописания морфем слова большое значение приобретает усвоение учащимися взаимосвязи фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний, поскольку данный навык представляет сложную систему ассоциаций.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В 3-4-х КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ОНР, IV УРОВЕНЬ)

Автоматизация орфографических умений и навыков реализовывалась в трех направлениях: прогнозирование орфограммы, программирование последовательности умственных действий (алгоритм орфографической деятельности), формирование контроля.

На основе принципов, задач и направлений логопедического воздействия с учетом школьной программы было разработано тематическое планирование, которое содержало 4 раздела: фонетику, морфемику, морфологию, синтаксис (табл. 2).

Таблица 2

**Примерное тематическое планирование логопедической работы
в 3-4-х классах общеобразовательной школы (ОНР, IV уровень)**

I. ФОНЕТИКА

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Коррекционная работа по преодолению грамматических трудностей | Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития |
|--|--|--|
| <p>СЕМЬЯ Состав семьи. Фамилия, имя, отчество. Работа членов семьи дома и вне его.</p> | <p>ПРЕДЛОЖЕНИЕ Уточнение понятия предложения. Границы предложения. Деление текста на предложения. Выделение слов в предложении. Интонация. Знаки препинания в конце предложения. Логическое ударение в предложении. Логико-грамматические обороты речи.</p> | <p>Уточнение артикуляции звуков. Дифференциальные признаки звуков.</p> |
| <p>НАШ ДОМ Адрес, двор, дом, подъезд, квартира. Мебель, посуда, одежда, обувь. Занятия членов семьи по дому вечером и в выходные дни.</p> | <p>СЛОГ И СЛОВО Деление слов на слоги. Слоги «чистые», прямые, обратные, закрытые. Слоги со стечением согласных. Анализ слов различной слоговой структуры. Деление многосложных слов. Графическая схема слова. Перенос слов.</p> | <p>Основные дифференциальные признаки фонем (гласных и согласных).</p> |

Продолжение табл. 2

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Коррекционная работа по преодолению грамматических трудностей | Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития |
|--|--|--|
| <p>НАША ШКОЛА Здание школы, мебель, учебные принадлежности, праздники.</p> | <p>ЗВУКИ ГЛАСНЫЕ И СОГЛАСНЫЕ Артикуляция звуков. Узнавание и вычленение звуков и букв в словах (в начале, середине и конце слова).</p> | <p>Уточнение артикуляции гласных. Место и способ образования согласных.</p> |
| <p>МОЙ ГОРОД Улицы, скверы. МОЯ РОДИНА Столица, флаг.</p> | <p>ТВЕРДЫЕ И МЯГКИЕ СОГЛАСНЫЕ Дифференциация твердых и мягких согласных. Согласные только твердые. Согласные только мягкие. Два способа обозначения мягкости на письме: а) «ь» на конце и в середине слова, б) гласные второго ряда.</p> | <p>Дифференциация гласных первого и второго ряда. Дифференциация ы-и. Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство е-ю (о-у). Дифференциация ж-ш, ч-щ, ч-ть, ч-ц.</p> |

Продолжение табл. 2

42

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Коррекционная работа по преодолению грамматических трудностей | Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития |
|---|---|---|
| | <p>Анализ слов-паронимов (лук – люк).</p> <p>Связь между звуковой формой слова и лексическим значением.</p> <p>Анализ слов с сочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу.</p> <p>Выделение гласных после шипящих. Наблюдение над различием в произношении и написании гласной после данных шипящих.</p> | |
| <p>САД. ОГОРОД</p> <p>Деревья, кустарники, фрукты, овощи., ягоды, цветы.</p> <p>Работа в саду и огороде, в поле весной, летом, осенью. Инструменты.</p> | <p>ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ.</p> <p>Наблюдение за артикуляцией согласных звонких и глухих.</p> <p>Звонкие непарные согласные (л, м, н, р).</p> | <p>Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство:</p> <p>Звонкие и глухие парные согласные:</p> <p>В-Ф</p> <p>Б-П</p> |

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Коррекционная работа по преодолению грамматических трудностей | Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития |
|---|---|---|
| | <p>Глухие непарные согласные (ц, ч, х). Дифференциация противопоставлений по глухости – звонкости рядов парных согласных.</p> <p>Связь между звуковой формой слова и лексическим значением. Сравнение звукового состава слов-паронимов (коса – коза). Оглушение звонких согласных. Дифференциация парных согласных по глухости – звонкости в словах и предложениях. Непроизносимые согласные.</p> | <p>Д-Т ДЬ-ТЬ З-С Г-К Ж-Ш</p> |
| <p>ЛЕС Деревья, кусты, травы, цветы, грибы. Лес осенью, зимой, летом, весной. Животные и птицы наших лесов. Детиныши.</p> | <p>УДАРЕНИЕ Ударные и безударные гласные. Проверка безударных гласных ударением. Безударные гласные непроверяемые ударением. Разделительный мягкий знак (ь). Правописание слов с удвоенными согласными.</p> | |

II. МОРФЕМИКА

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Темы и содержание занятий | Коррекционная работа по преодолению фонетического недоразвития |
|--|---|---|
| <p>РЫБЫ. НАСЕКОМЫЕ. ДОМАШНИЕ ЖИВОТНЫЕ. Их детеныши. Питание и жилища животных. ПРОФЕССИИ (зверолов, коневод, лесоруб, сталевар).</p> | <p>1. КОРЕНЬ СЛОВА Уточнение и обогащение грамматических основных закономерностей, связанных с идентичным написанием корня в родственных словах. Однокоренные слова. Предложения с однокоренными словами. Сложные слова. Соединительные гласные о-е. Правописание непроизносимых согласных.</p> | <p>Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство: С-Ш Р-Л, РЬ-ЛЬ З-Ж</p> |
| <p>ВРЕМЯ День, час, сутки, неделя, месяц, времена года. Картины природы и труда.</p> | <p>2. ПРИСТАВКА Формирование понятия о смысловоразличительной роли приставки в словообразовании. Выделение приставки. Одна приставка с разными корнями. Гласные и согласные в приставках.</p> | <p>Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство: СЬ-Щ К-Г-Х</p> |

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Темы и содержание занятий | Коррекционная работа по преодолению фонетического недоразвития |
|--|--|---|
| | <p>Ъ – после приставок перед гласными е, ё, ю, я.</p> <p>Приставка в прилагательных и глаголах. Дифференциация приставок и предлогов. Смысловая связь предлогов и приставок.</p> | |
| <p>1. ПРОФЕССИИ Строитель, художник, космонавт, шахтер, рыбак, артист, музыкант, ткачиха, архитектор и др.).</p> <p>2. Расширение и обогащение словарного запаса при образовании слов с помощью суффиксов.</p> | <p>3. СУФФИКС</p> <p>Роль суффиксов в словообразовании (уменьшительно-ласкательные формы существительных и прилагательных, образование прилагательных от существительных, существительных от глаголов, существительных от существительных при помощи суффиксов: профессии и т.д.).</p> <p>Префиксальный способ образования слов.</p> | <p>Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство: С-Ц Ч-ТЬ</p> |

Продолжение табл. 2

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Темы и содержание занятий | Коррекционная работа по преодолению фонетического недоразвития |
|---|---|--|
| УВЛЕЧЕНИЯ Занятия в спортивной, музыкальной школе, художественной студии, в кружках. | 4. ОКОНЧАНИЕ Роль окончания в предложении при согласовании слов. Родовые окончания существительных. Согласование окончаний прилагательных и глаголов в словосочетании. Окончание существительных Р.п. мн. ч. (яблок). Окончание сущ. Т.п. мн. ч. (яблоками, сенями). Окончание сущ. П.п. мн. ч. (о яблоках, сенях). | Дифференциация фонем, имеющих акустико-артикуляторное сходство: Ч-Щ Ц-Ч |

III. МОРФОЛОГИЯ

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Темы занятий | Морфология на синтаксической основе |
|--|---|--|
| <p>1. ОТДЫХ Отдых зимой (игры, катание на коньках, лыжах и др.). Отдых летом (в деревне, на даче, в п/л).</p> <p>2. Существительные-омонимы, синонимы, антонимы.</p> | <p>1. ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ Род (и категория одушевленности). Изменение по числам. Изменение по падежам (склонение). Ь на конце имен существительных после шипящей.</p> | <p>В словосочетании и предложении: а) согласование им. сущ. в роде и числе; б) управление (падежные формы).</p> |
| <p>1. МАГАЗИН Какие бывают магазины? Что там продают? (описать какие товары). Рассказать о профессии продавца, кассира.</p> <p>2. Прилагательные-синонимы, антонимы.</p> | <p>2. ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ. Изменение по родам. Изменение по числам. Изменение по падежам. Окончания имен прилагательных.</p> | <p>Согласование имен прилагательных в роде, числе и падеже. Роль прилагательных в точности и выразительности речи.</p> |

Продолжение табл. 2

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Темы занятий | Морфология на синтаксической основе |
|--|--|--|
| 1. МЫ ПОМОГАЕМ СТАРШИМ Работа в саду, огороде. Дежурство по школе и в классе. Готовимся к праздникам. 2. Глаголы-синонимы, антонимы. | 3. ГЛАГОЛ Изменение глагола по лицам и числам. Изменение по временам. Видовые различия глаголов. Окончания глаголов. Неопределенная форма глаголов. | Синтаксическая функция глагола в предложении. |
| 1. ЦИРК Животные, профессии, аттракционы (использовать вопрос как?). 2. Наречия-синонимы, антонимы. | 4. НАРЕЧИЕ Грамматические особенности наречия (категории состояния не рассматриваются). Правописание «ь» после шипящих на конце наречий. Правописание «е» после шипящих на конце наречий. | Синтаксическая функция наречия в предложении. Способность сочетаться с другими знаменательными словами по способу примыкания. |

IV. СИНТАКСИС

| Коррекционная работа по преодолению лексических трудностей (лексические темы) | Синтаксические темы занятий | Грамматические темы занятий |
|---|--|---|
| <p>СТАДИОН Виды спорта, соревнования, спортивные профессии, спортивный инвентарь.</p> | <p>Словосочетания и предложения. Типы предложений: а) простые нераспространенные и распространенные предложения: 1. Составление и распространение предложений по вопросам с использованием новых приставок и предлогов. 2. Графические схемы предложений. 3. Предложения с однородными членами предложения: б) сложносочиненные предложения (союзы и, но); в) дифференциация сложносочиненных предложений и предложений с однородными членами.</p> | <p>ПРЕДЛОГИ. Грамматические значения предлогов – это их падежные значения. Роль предлогов в предложении. Предлог как способ выражения отношений: а) пространственных отношений; б) объектные отношения; в) временных отношений; г) целевые отношения; д) причинные отношения; е) отношения сравнения; и др.</p> |

V. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

| Лексико-грамматические отношения на синтаксической основе | Темы и содержание занятий | Тема по морфологии |
|---|---|---|
| <p>1. Синтаксические построения на основе пройденных грамматических категорий.</p> <p>2. Логическое ударение. Подвижность ударения в русском языке.</p> <p>3. Повторение:</p> <p>а) роль ударения в написании однокоренных слов;</p> <p>б) ударные и безударные гласные;</p> <p>в) расширение словаря путем подбора проверочных слов.</p> | <p>4. Смыслоразличительная роль логического ударения в предложении.</p> <p>5. Составление рассказа из данных предложений.</p> <p>6. Составление рассказа из деформированных предложений.</p> <p>7. Составление плана к данному рассказу (составить план, используя только глаголы; с использованием серии сюжетных картинок).</p> <p>8. Составить рассказ по данному плану.</p> <p>9. Составление рассказа по данному началу и концу.</p> <p>10. Замена в тексте лица рассказчика.</p> <p>11. Рассказы по опорным словам (существительным, глаголам).</p> <p>12. Составление рассказа по сюжетной картинке, по картине известного художника.</p> <p>13. Описательный рассказ.</p> | <p>МЕСТОИМЕНИЕ.</p> <p>Роль местоимения в развитии и обогащении устной и письменной речи. Практическое овладение взаимозаменяемой местоимения и других частей.</p> <p>Выработка правильного речевого оформления высказывания.</p> |

ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАММ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ ОРФОГРАФИИ И ИХ ОПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

С целью разработки системы логопедической работы по коррекции дизорфографии мы проанализировали орфограммы, в которых дети чаще всего допускают ошибки, принципы орфографии, которые соответствуют этим орфограммам, общие (частные) признаки орфограмм, а также предпосылки, необходимые для успешного овладения этими правилами (табл. 3).

Таблица 3

**Орфограммы, принципы орфографии
и их опознавательные признаки**

| Орфограмма и принцип орфографии | Общие и частные опознавательные признаки орфограмм (то, что распознают дети) |
|---|---|
| 1. Безударные гласные (проверяемые) в корне слова – морфологический принцип письма. | А. Безударность (отсутствие ударения на корневом гласном звуке). Б. Гласные [а],[о],[е],[и] как наиболее «опасные». В. Безударный гласный находится в корне. |
| 2. Звонкие и глухие проверяемые согласные в корне слова – морфологический принцип письма. | А. Парные согласные по признаку «звонкости – глухости»: б-п, г-к, в-ф, д-т, з-с, ж-ш. Б. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове. В. Место в корне (на конце корня или всего слова). Г. Стыки морфем: приставки с корнем, корня с суффиксом. |
| 3. Непроизносимые согласные в корне слова – морфологический принцип. | А. «Ошибкоопасные» звукосочетания буквосочетания – <i>стн, сн, здн,зн, вст, лн</i> . |

| Орфограмма и принцип орфографии | Общие и частные опознаватель- ные признаки орфограмм (то, что распознают дети) |
|---|---|
| | Б. Непроносимый согласный находится в корне. |
| 4. Разделительный ь Правило графики – обозначение звука (j) и мягкости согласного перед ним. | А. Наличие звука (j) после мягкого согласного. Б. наличие гласных букв е, я, ё, ю или звуков [э], [а], [о], [у]. |
| 5. Разделительный ъ. Правило графики и морфологический принцип. | А. Наличие звука «j» после согласного. Б. Наличие гласных букв я, е, ё, ю или звуков [а], [э], [о], [у]. В. Место орфограммы: после приставки, оканчивающейся на согласный, на стыке приставки и корня. |
| 6. Мягкий знак на конце имен существительных после шипящих – принцип дифференцирующих написаний. | А. Наличие на конце слова шипящих согласных ж, ч, ш, щ. Б. Часть речи – имя существительное. В. Мужской род – женский род. Г. Место орфограммы – корень. |
| 7. Правописание безударных гласных е, и в падежных окончаниях имен существительных – морфологический принцип. | А. Наличие безударной гласной е/и в окончании. Б. Часть речи – имя существительное. В. Место орфограммы – окончание. |
| 8. Правописание окончаний имен прилагательных -ого-, -его- (Р.п.) – морфологический принцип. | А. Отсутствие ударения на окончании; Б. Наличие звукосочетания в ударном или безударном варианте. В. Место орфограммы – в окончании. Г. Часть речи – имя прилагательное. |

СОДЕРЖАНИЕ КВАНТОВ

В соответствии с принципом квантования на основе анализа орфограмм, относящихся к морфологическому принципу, была определена последовательность усвоения квантов:

Безударные гласные в корне слова

1. Уметь дифференцировать гласные и согласные звуки.
2. Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.
3. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
4. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.
5. Уметь объяснить лексическое значение слов.
6. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов (гора, горняк, гореть) и от слов похожих по звукобуквенному составу (лепить – липкий, клиенты – клей).

Звонкие и глухие согласные в корне слова

1. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
2. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.
3. Уметь объяснить лексическое значение слов (сток – стог).
4. Уметь отличать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (пруд – прут, плод – плот).
5. Уметь быстро разбирать слова по составу (видеть стыки морфем: приставка с корнем, корня с суффиксом).

6. Обладать способностью к дифференциации речевых звуков (глухих и звонких, аффрикат и их компонентов, твердых и мягких).

Непроизносимые согласные в корне

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

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

3. Уметь объяснить лексическое значение слов (устный – уста).

4. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (устный, уснуть).

5. Уметь «видеть» частотные (характерные) буквосочетания в словах: *сн, стн, здн, зн, вст, рдц, лнц* (орфографическая зоркость).

Разделительный твердый знак (ъ)

1. Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего приставку и корень).

2. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова (въезд, съезд, поезд, подъезд).

3. Уметь объяснить лексическое значение слов (обедать – объедать, сесть – съесть).

4. Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы (поезд, подъезд).

5. Уметь дифференцировать ъ и ь знаки.

Правописание безударного гласного в окончаниях словоформ

1. Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.
2. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
3. Уметь быстро находить и выделять окончание в слове.
4. Уметь пользоваться алгоритмом: подбирать нужное проверочное слово и писать ту же букву, что и в проверочном слове.
5. Знать личные окончания глаголов I и II спряжений настоящего и будущего времени.

Перенос слов

При переносе слов соблюдается не только слоговое, но и морфемное деление.

1. Уметь производить деление слов на слоги.
2. Уметь быстро производить морфемный анализ слова.

В существенной мере морфологический принцип действует при проверке слитно-раздельных написаний (например, при различении написаний приставок и предлогов, в раздельном написании *не* с глаголами), в написании суффиксов и особенно в написании стыков морфем: приставки и корня – *без-завет-н-ый*, корня и суффикса – *туман-н-ый*.

НЕ с глаголами

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать частицу и приставку *не*.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего приставку и корень).

Раздельное написание предлогов, слитное – приставок

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать предлоги и приставки.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего, приставку и корень).

Написание суффиксов и стыков морфем

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать предлоги и приставки.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова.
4. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
5. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.
6. Уметь объяснить лексическое значение слов (масленный – масляный).
7. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (ветренный, безветренный, ветряная, вертеть).
8. Уметь находить суффикс слова.

На морфологические знания и умения опираются также орфографические темы: обозначение мягкости согласных на письме (употребление *ь*), написание заглавной буквы в именах, двойные согласные в корнях слов:

Разделительный мягкий знак (ь)

1. Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова (вьюга – в корне слова, лисья – в окончании и т.д.)
2. Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы.

3. Уметь дифференцировать оппозиционные звуки по твердости – мягкости.

Написание заглавной буквы в именах собственных

1. Уметь дифференцировать имена собственные от нарицательных (ласточка – кобыла Ласточка).

2. Уметь объяснить лексическое значение слов (город Орел, орел – птица): имя, фамилия человека, кличка животного, название реки, города, моря.

Написание удвоенной согласной в корне слова

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

2. Уметь объяснить лексическое значение слов (юный – юннаты).

3. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу.

Мягкий знак (Ь) на конце имен существительных после шипящих

1. Уметь дифференцировать части речи.

2. Уметь дифференцировать слова разного родов (мужского, женского, среднего).

3. Уметь дифференцировать шипящие согласные (*ж, ш, ч, ц*).

4. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове (мягкий знак пишется на конце, т.е. в корне слова).

Далее раскрывается содержание квантов.

1. Безударные гласные в корне слова

Это правило можно разделить на шесть квантов:

I квант. Уметь дифференцировать гласные и согласные звуки. (См. план: раздел «Фонетика», лексическая тема «Наша школа», грамматическая тема «Звуки гласные и согласные».)

А. Объяснить, какие бывают звуки

«Звуки речи» [9]:

Звуки делятся на две неравные группы: большую из них образуют согласные, а меньшую – гласные. Их роль в слоге различна: гласные звуки, состоящие из голоса и шума и образующие слог; согласные – это звуки, встречающиеся в слоге только с гласными, о чем свидетельствует их название: согласный, т.е. вместе с гласным (как и *соавтор, соученик, собеседник*).

Различно и их произношение.

Как же произносить гласные и согласные звуки?

В работе с детьми можно использовать следующие объяснения и приемы:

«Представьте, что из трубы выделяется вода. Попробуйте у края трубы создать препятствие – напор воды усилится. То же происходит и при произнесении согласных звуков».

Когда образуются гласные, воздух проходит свободно, без препятствий. Проверить это легко: достаточно на тупой конец карандаша положить маленькую, согнутую в виде буквы «Г» бумажку, поднести карандаш ко рту на расстояние 7-10 см и произнести гласный звук, например, [а], [о]. Бумажка не шелохнется. Иное дело при произнесении согласных, например, [б], [ф]. Воздух встречает препятствие – бумажка падает.

Б. Закрепить умение находить, узнавать звуки речи.

«Гласные звуки»

Гласных звуков в русском языке 6 (букв – 10), а согласных – 35 (букв – 20), поэтому гласные звуки в словах повторяются значительно чаще. (В классе обязательно должна присутствовать магнитная доска или касса с набором букв.) Есть слова, в которых один гласный повторяется несколько раз (*обороноспособность – 7, носорог – 3, карандаш – 3* и т.д.) Но в языке много и таких слов, которые имеют только один гласный: *сом, рот, бук, лак, рок* и т.п.

На особенности гласных звуков построено много игр со словами. Вот одна из них.

Логопед дает задание: «Написать как можно больше слов с одинаковыми гласными. Пишем слова с гласным «О». Можно пользоваться словарем. Игра на время». Дети пишут слова *золото, долото, болото, водоросль* и др. Выигрывает тот, кто написал больше слов и кто написал самое длинное слово.

«Согласные звуки»

Согласных звуков в русском языке больше, поэтому слов с повторяющимися согласными очень мало (*мама, тетя, дядя, удод*). Найти слова с тремя одинаковыми согласными уже сложно, а с четырьмя еще труднее. Но много слов, которые различаются только одним звуком (*гайка, майка, лайка, зайка, сайка, шайка, чайка*).

Эту особенность в языке использовал Я. Козловский в своих веселых стихах:

Солнце глянуло сквозь
Щелку,
Свесив огненную
Челку.

Вышел еж с сапожной
Щеткой,
Занялся работой
Четкой.

Далее используются материалы, игры из различных пособий.

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

(См. в планировании раздел «Фонетика», лексическая тема «Лес», грамматическая тема «Ударение»).

А. Объяснить, как образуется ударение (истории «Редкое соседство», «Почему погасла свеча» [9]; грамматические сказки-рассказы об ударении и безударных гласных [5])

Б. Закрепить умение работать с ударением: находить ударную гласную в слове (занимательные игры и упражнения [2, 8, 23] и др.)

В. Игры и упражнения:

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

III, IV, V, VI кванты – связаны с корневой морфемой и лексическим значением слов:

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

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

V. Уметь объяснить лексическое значение слов.

VI. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов (гора, горняк, гореть) и от слов похожих по звукобуквенному составу (лепить – липкий, клиенты – клей).

Мы уже отмечали, что работа с корневой морфемой начинается буквально с первых занятий по исправлению дизорфографии, так как основные правила орфографии связаны с этой морфемой. Со словом «корень» много связано и внутри живого разговорного языка: «Зри в корень!» «корень зла», «в корне неверно», «коренная перестройка», «корень всех проблем», «коренной друг», «коренной житель», «Корень учения горек, да плод сладок».

А. Объяснить, что такое «корень» слова.

Как растут слова

| | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| Как-то много лет назад | Стало много новых слов |
| Посадили странный сад. | Вот из сада вам <i>рассада</i> . |
| Не был сад фруктовым – | Вот еще <i>посадки</i> рядом. |
| Был он просто словом. | А вот <i>садовод</i> |
| Это слово – слово корень , | С ним <i>садовник</i> идет. |
| Разрастаться стало вскоре | Очень интересно |
| И плоды нам принесло – | Гулять в саду словесном. |

(Е. Измайлов)

На фланелеграфе нарисовано дерево с корнем «сад», в крону которого дети прикрепляют однокоренные слову «сад» слова.

Сказка «Два корня».

Б. *Тренировочные упражнения и игры по теме «Корень».*

«Найди в словах общий корень», «Родные – однокоренные», «Почему их так зовут?» «Найди профессию», кроссворды, «Горка», «Подбери нужный корень», лото, «Найди корень в книге, которую читаешь» и др.

Вот примерный перечень корней и однокоренных слов, которые можно использовать в работе.

ВЯЗ: вязать, повязка, вязание, вязка, вязальная, вязальщица, вязаный, вязанка.

ДЕРЕВ: деревянный, деревня, деревья, деревяшка, деревце, деревушка, деревянистый, древесный.

БОЛЬ: больной, болезнь, больница, больно, болельщик, болеть, больничный, болячка, болезненный.

БОР: борец, борьба, борцовый, бороться, оборона.

БЕЛ: белый, белила, белок, беяк, белизна, белить, белеть, бело.

ВЕСН: весна, весенний, веснушка, веснушчатый.

ВОЛН: волна, волноваться, волнистый, волнушка, волнение.

ВЕСЕЛ: веселый, веселье, веселиться, весело, весельчак, веселость, веселенький.

КРАС: краски, красить, окраска, крашение, покрашенная, красильный.

КРАС: краса, красотка, красота, красавица, красивая.

КРАСН: красный, краснеет, краснота, покраснение, краснуха, красненький, красноватый.

КОЛ: укол, уколоть, заколка, колючка, колотый, колючий, колышек, колющий.

КРИК: крикун, кричать, крикнуть, кричащий, крикливый, вскрикнул.

РЫБ: рыба, рыбалка, рыболов, рыбак, рыбный, рыбацкий, рыбачить, рыбка.

ЗЕМ (ЗЕМЛ): земля, земной, земляной, земельный, землистый, земляк, приземленный, заземление, заземлить, землянка, земляника, земелька.

СКАЗ (СКАЖ): сказка, сказать, пересказ, сказочный, сказочка, рассказ, сказочница, сказочник, иносказательный.

ВОД: вода, водный, водяной, водоем, водянистый, водичка, водопровод, водопроводчик, водопад, водокачка, подводник, водолей, водохранилище, водолаз.

ЛЕП: лепка, лепить, вылепленный, лепешка, лепные.

МАСТЕР: мастерская, мастерица, мастерить, мастерство, мастерок, подмастерье, мастеровой.

ГРИБ: грибной, грибник, грибок, грибница.

ЦВЕТ: цветной, цветовод, цветок, цветочек, цветик, цветочница, цветочник, цветник.

Каждый урок следует начинать с нового корня. Логопед предлагает корень, а ученики быстро придумывают однокоренные слова. *При этом корень пишем печатными буквами, корневую гласную – ручкой красного цвета, а значок корня – зеленого.* В однокоренных словах также выделяем корневую гласную и сам корень.

Например: **ГОР:** гора, гористый, пригорок, горка, горочка, горища, горняк, горец, косогор, высокогорный и дру-

гие однокоренные слова, которые могут придумать дети. Необходимо придумать как можно больше слов, но не менее четырех. Работа может выполняться сообща всем классом и редко самостоятельно. При этом обязательно дети лексически разъясняют малоупотребляемые слова или слова, лексическое значение которых вызывает у детей затруднения.

Например: «*косогор*» – склон горы, холма.

В. Безударные гласные. Правило представлено в виде стихотворения.

Если буква гласная
Вызвала сомнение,
Ты ее немедленно
Поставь под ударение.

Г. Игры и упражнения на правописание безударных гласных в корне.

«Подбери проверочное слово к словам в книге, которую читаешь (найди не менее 50 слов с безударными гласными)»;

«Смотри в корень»: найди проверочное слово;

«Знаток»: назови безударную гласную и карточка тебе. У кого больше карточек, тот и победитель.

«Лото»: кто быстрее закроет свою карточку со словами, содержащими безударную гласную.

«Помоги Незнайке»: эстафета по рядам.

«Что пропущено?»

«Различай на слух!»

«А или О?», «А или И?» (в виде таблицы)

| А | Е | О | И | Я |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

2. Звонкие и глухие согласные в корне слова

I – V квант.

Пять из шести квантов, на которые распадается правило по правописанию звонких и глухих согласных в корне, соот-

ветствуют предыдущему правилу о правописании безударной гласной в корне (см. выше правило «Безударные гласные в корне» с I по V квант). Это подтверждает необходимость тщательной работы по морфемному анализу и быстрому подбору однокоренных слов. Оба правила совпадают частично в названии, это пересечение лежит именно «в корне», что, видимо, также подтверждает правильность выбранного коррекционного пути.

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

Основная сложность данного правила в том, что дети не могут вычленить корень слова и затрудняются в различении бинарных звуков по глухости-звонкости даже на слух. Т.е. такие дети никак не могут научиться практическому применению правила. Даже при проверке, когда после сомнительного звука стоит гласный, дети могут слышать слова «дуб», «дубы» и «дупы» одинаково. Необходимо научить дифференцировать звонкие и глухие согласные на слух (тренировочные упражнения по развитию фонематического слуха можно использовать из работ Н.С. Варенцовой, Е.В. Колесниковой [4], В.А. Ковшикова [10], Т.А. Ткаченко [28], Н.А. Чевелевой [34] и др.).

Как правило, проверочное слово:

- 1) стоит во множественном числе (**плод – плоды**);
- 2) представляет собой уменьшительно-ласкательную форму (**юбка – юбочка, легкий – легонький**);
- 3) находится в единственном числе (**кружки – кружок**);
- 4) является действием (**сливки – сливать, загадка – загадывать**);
- 5) обозначает полный предмет, а не его уменьшительное значение (**рыбка – рыба**).

Вначале можно предложить ребенку табличку подсказок (алгоритм-подсказка) с наиболее употребляемыми словами и проверочными словами к ним.

| | | |
|--------------|----------------------|------------------|
| Глаз – глаза | близкая – близенькая | рыбка – рыба |
| Зуб – зубы | сладкая – сладенькая | травка – трава |
| Дуб – дубы | редкий – реденький | березка – береза |
| Труд – труды | легкий – легонький | грибки – грибы |
| Шкаф – шкафы | гладкий – гладенький | ягодка – ягода |

А. Для объяснения правила используются грамматические сказки и стихи. (Бетенькова, Фонин [2]; Волина [5]; Ундзенкова, Сагирова [30]).

Б. Тренировочные упражнения и игры:

«Один – много», «Большие и маленькие», «Маленький – большой» «Предмет – действие», «Какая буква спряталась», «Поймай свое слово!»

3. Непроизносимые согласные в корне

I – IV квант совпадают с правилом «Безударные гласные в корне» (см. выше)

А. Грамматическая сказка и алгоритм:

«Откуда берутся произносимые согласные?»

Для объяснения правила используются грамматические сказки и стихи [2, 5, 30].

Алгоритм:

Существительное + н = прилагательное

Честь + н = честный

Грусть + н = грустный

Лесть + н = лестный

Злой + н = злостный

Радость + н = радостный

Область + н = областной и т. д.
 Существительное + лив = прилагательное
 Счастье + лив = счастливый
 Зависть + лив = завистливый и т.д.

V квант. Уметь видеть частотные (характерные) буквосочетания в словах: СН, СТН, ЗДН, ВСТ, ЛНЦ, СТБ, т.е. узнавать «ошибкоопасные места».

А. Объяснение правила

| СН | СТН, ЛНЦ, РДЦ, ЗДН, СТБ, ВСТ |
|--|---|
| КраСНый – краСен ЯСНый – яСен ПрекраСНый – прекраСен ЧудеСНый – чудеСа ИнтереСНый – интереС (интереСы) ВкуСНый – вкуС (вкуСовой)... | ТроСТНик – троСТь ИзвеСТНый – веСТь СоЛНЦе – солНечный СеРДЦе – сеРДечный ЗдраВСТвие – здраВие ЗвеЗДНый – звеЗДа |

Б. Закрепление материала. Игры и упражнения.

4. Правописание безударного гласного в окончании словоформ

I – IV кванты совпадают с предыдущими правилами.

А. Объяснение правила.

Алгоритм «Как проверить орфограммы слабых позиций в падежных окончаниях»:

1. Что называет слово?

ПРЕДМЕТ, ПРИЗНАК

2. Выбери нужное проверочное слово.

СТРАНА (ЗЕМЛЯ) – 1-е скл.
 БОЛЬШОЙ СЛОН (КОНЬ, ВОРОБЕЙ) – 2-е скл.
 ВЕДРО (РУЖЬЁ) – 2-е скл.
 СТЕПЬ – 3-е скл.

3. Подставь проверочное слово в предложение.

4. Какая буква в окончании проверочного слова?

5. ПИШУ ТУ ЖЕ БУКВУ, ЧТО И В ОКОНЧАНИИ ПРОВЕРОЧНОГО СЛОВА.

ЗАПОМНИ:

| Падеж | Множественное число | |
|---------------|---------------------|------|
| Р. п. Нет | -ОВ | -ЕВ |
| Т. п. Доволен | -АМИ | -ЯМИ |

| Падеж | Единственное число | Множественное число |
|---------------|--------------------|---------------------|
| И. п. Есть | -АЯ (-ОЕ) | -ЫЕ (-ИЕ) |
| Т. п. Доволен | | -ЫМИ (-ИМИ) |

Б. Закрепление правила. Игры и упражнения.

5. Перенос слов

I квант. Умение производить деление слов на слоги.

А. Слог и слогоделение.

При делении слова на слоги необходимо соблюдать правила переноса. Слоги можно научиться выделять по следующей схеме:

1. **а, о, у** – «чистые»;
2. **па, ля, зру** – прямые;

3. ат, очк, юртс – обратные;
4. паб, кост, слумн – закрытые *.

Слово делится следующим образом:

1 2 4 3 2 2 2
о – пё – нок ок – но гру – ша

Схема лежит перед глазами, и ребенок может легко найти, под какой цифрой находится слог. Со временем дети без труда запоминают схему и делят слова на слоги, не обращаясь к образцу. Таким образом, достигается следующий результат: дети легко расчленяют слово на слоги, видят его структуру, приобретают уважение к слогам и на письме не делают ошибок по пропуску слогов и гласных, по слиянию нескольких слов в единое слово. Дети, владеющие таким методом, легко ищут ошибки.

Игры и упражнения:

«Как делится слово?» «Путаница», «Найди в слове лишний слог», «Придумай слог и будет слово».

Б. Перенос слов: по слогам и морфемам.

Игры и упражнения: «Эстафета», «Не ошибись!», «Помоги Незнайке».

6. Разделительный твердый знак (ъ)

С I по IV кванты: аналогичная работа по всем правилам.

А. Грамматическое стихотворение и алгоритм правила:

* «Чистые» слоги – условное название. Типы слогов по структуре (прикрытые, неприкрытые, полные и усеченные) мы не рассматриваем из-за сложности. Даем только название «закрытые» слоги (слоги типа «сон»), при этом не называем его полным и прикрытым и закрытым (по началу и концу).

* * *

Было «сели»,
Стало «съели»,
Догадаться вы сумели,
Почему случилось так?
Кто виновник?

Твердый знак.
Твердый знак нам нужен тоже,
Без него писать не сможем:
Съезд, съедобный, объяснение,
И подъезд, и объявление.

Алгоритм:

| | | |
|------|----------|-----------|
| Под | Ь | ехать |
| С | | ёжиться |
| Пред | | юбилейный |
| Раз | | ярённый |

Б. Игры и упражнения:

1. По схеме придумай слово:

| |
|---|
| В + ь + корень с + ь + корень |
| Приставка + ход приставка + лет |

а) Заполни таблицу.

| Схема | Найди ошибки и к остальным схемам придумай слова |
|--|--|
| От + ь + корень Про + ь + С + ь + Об + ь + Над + ь + По + ь + | |

б) Пиши под диктовку слов в два столбика.

| | |
|----------|----------|
| Ь | Ь |
|----------|----------|

в) Запиши предложения в два столбика.

| Ели – существительное (мн. ч.) | Ели – глагол |
|--------------------------------|--------------|
| | |

Гусеницы подъели листья на капусте.
Ребята спрятались от дождя под ели.
А щука чуть жива лежит, и мыши хвост у ней отъели.
Дождь кончился, и мы отошли от ели.
Дети проголодались и моментально съели завтрак.
С ели падали тяжелые капли дождя.

«Ъ писать – руку поднимать», «С Ъ или без Ъ?» «Кто больше».

У квант. Дифференциация разделительных ъ и ь.

А. Грамматическое стихотворение.

* * *

– Не чересчур ли ты добряк? –
Так знаку мягкому промолвил твердый знак.
– Слова и звуки ты всегда смягчить стремишься!
Нет, в алфавит ты не годишься!
– Кто б говорил, но ты об этом промолчал! –
Знак мягкий твердому на это отвечал.
– Ты тверд и груб, как суковатый дуб.
Давным-давно пора, как букву ять,
Тебя из азбуки изъять!
– Друзья ваш разговор – никчемные слова, –
Услышав этот спор, сказала буква А.
– Вы оба хороши, достойны оба чести, –
Когда стоите в нужном месте.

(М. Матвиенко)

Б. Игры и упражнения:

«Ъ или Ъ?» «Что пропущено?»

7. Не с глаголами

А. Грамматическая сказка «Сила любви» [5]

* * *

НЕ бегал, НЕ прыгал, НЕ ругайтесь,
НЕ пел, НЕ грустил, НЕ деритесь,
НЕ спорил, НЕ дрался НЕ стоните,
И стекла НЕ бил, НЕ дразнитесь,
НЕ ползал под партой, НЕ кричите,
Бумаг НЕ бросал – НЕ спешите,
И вместе с глаголами вместе
НЕ НЕ
НЕ писал! НЕ напишите!

I квант (см. правило «Мягкий знак (ь) на конце имен существительных после шипящих»).

II квант. Уметь дифференцировать частицу и приставку *не* (этот пункт рассматривается только в средней школе, когда дети знакомятся с правописанием разных частей речи с *не*).

III квант. Уметь быстро производить морфемный анализ слова (см. «Раздельное написание предлогов, слитное – приставок»).

Б. Игры и упражнения (из традиционных пособий) для автоматизации навыка.

8. Раздельное написание предлогов, слитное – приставок

I квант. Уметь дифференцировать разные части речи (прежде всего, гл., сущ., прил. (см. правило «Мягкий знак (ь) на конце имен существительных после шипящих»).

II квант. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего приставку и корень).

А. Работа с корнем (уметь подбирать однокоренные слова, уметь объяснить лексическое значение) – см. предыдущие правила.

Б. Работа с приставкой.

Грамматическая сказка «Новые друзья корней» [5].

Правописание наиболее употребимых приставок: по-, под-, от-, с-, из- (ис-), пере-, при- (пре-), на- (над-), без- (бес-), о- (об-) и др.

Правописание приставок. Теперь занятия начинаются не только с корня и однокоренных слов, но и с приставки или пары приставок.

Например, *правописание приставок рас- (раз-).*

Образец работы из книги Л.Г. Парамоновой [17]:

Перед глухими согласными
Мы пишем РАС-,
А перед звонкими и перед гласными
Она превращается в РАЗ-.

Далее детям предлагается к рассмотрению порядка 60 слов с этими приставками. Аналогично проходит работа с другими приставками.

Игры и упражнения: «Поймай приставку», «4-й лишний», эстафеты, лото.

III квант. Уметь дифференцировать предлоги и приставки.

А. Комментированное объяснение (может служить **алгоритмом** – использовать предметные картинки).

| | | |
|-----------|---|---------------------|
| За | } | за дом. |
| С | | с горы. |
| От | | бежать от лестницы. |
| По | | по дороге. |
| На | | на берег. |

Детям разрешается схематично вместо существительного, которое следует за предлогом, рисовать рисунок.

Например:

- Гриша сидит на ...
- Жук ползет по ...
- В ... лежат игрушки.

Б. Игры и упражнения: «Раскрой скобки», «Подбери к схеме», «Подбери пару», «Вставь букву».

9. Написание суффиксов и стыков морфем

Кванты с I по VII повторяются на протяжении всего периода коррекционной работы.

VIII квант. Уметь находить суффикс слова.

Теперь на занятии вместе с корнем и вместо приставки рассматривается суффикс. Работа проводится аналогично кванту II в правиле «Раздельное написание предлогов, слитное – приставок» (см. выше).

А. Понятие суффикса.

Грамматическая сказка В.В. Волиной [5].

Б. Правописание наиболее употребимых суффиксов: -ев- (-ив-), -ств-(еств-), -ени-, -к-, -ышк- (-ишк-), -ик-, -чик- (-щик-), -иц-(-ец-), -тель и др.

Работа ведется аналогично, как и с приставками (каждое занятие).

В. Игры и упражнения.

10. Разделительный мягкий знак (ь)

Подготовительная работа (кванты I и II) проводилась и раньше.

III квант. Уметь дифференцировать оппозиционные звуки по твердости-мягкости.

Дети затрудняются в различении бинарных оппозиций по твердости-мягкости (тренировочные упражнения по развитию фонематического слуха).

А. Грамматическая сказка «О мягком знаке и его родном брате» В.В. Волина.

Мягкий знак (ь) в слове выполняет роль трамплина на горке: как будто буквы легко скользили, на мягком знаке подпрыгнули и опять гладко поехали (ульи, пью, чьи, вьюн и т.д.)

Картинка:

Б. Игры и упражнения.

11. Написание удвоенной согласной в корне

Кванты с I по III повторяются в предыдущих правилах.

А. Грамматическая сказка В. Волиной «Про девочку Аллу» [5].

Б. Игры и упражнения.

12. Мягкий знак (ь) на конце имен существительных после шипящих

I квант. Уметь дифференцировать слова по родам (мужской, женский, средний).

Для наглядного изображения использовались картинки с изображениями мальчика, девочки, солнышка, а позже их схемы. Прием достаточно известный и очень продуктивный в логопедической работе.

ОН



ОНА



ОНО

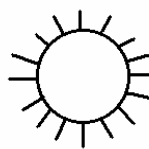


Рис. 1

Предлагается задание разложить картинки под символами:

а) картинки с явным отождествлением рода (кот – м.р., лиса – ж.р. и т.д.), используются картинки животных;

б) слова м.р. без окончаний (стул, пол, рот), ж.р. с окончанием «а» (радуга, майка, рука);

в) картинки на трудные слова:

м.р. – конь, тополь, меч, шалаш

ж.р. – глушь, брешь, молодежь

+ слова ср. р.

II квант. Уметь дифференцировать части речи.

Детям предлагается:

а) разложить предметные картинки и картинки-действия в два столбика;

б) записать слова в два столбика: 1 – имена существительные, 2 – глаголы. Среди имен существительных обязательно предлагаются слова, оканчивающиеся на шипящий (рожь, брошь, тишь, паж и др.).

Далее необходимо правило «материализовать».

Можно нарисовать красивую картинку с богатырем и мечом и даму с экстравагантной брошью в форме Ъ, а затем воспользоваться их схематичным изображением (рис. 2). При объяснении правила также применяется прием постепенного усложнения материала: сначала предъявляется картинка, затем – схема. Детям предлагаются картинки и слова мужского

и женского рода, оканчивающиеся на шипящий. Они записываются в тетради и на доске, ориентируясь на схему. Для закрепления правила, кроме упражнений, необходимо записать все слова, которые подчиняются данному правилу, в словарик. Таких слов не так уж и много, а дети познакомятся с малоупотребляемыми в их речи словами, такими как: *молодежь*, *брешь*, *глушь*, *сушь* и т.д., одновременно найдут применение изученному правилу.

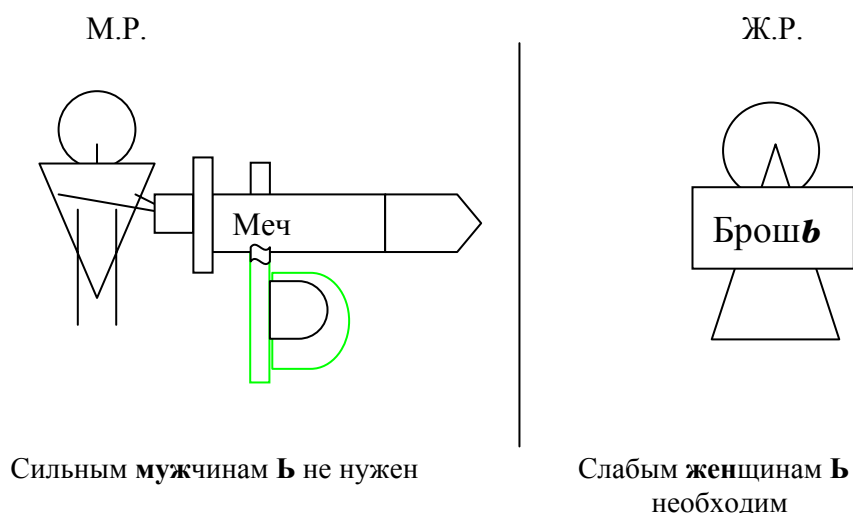


Рис. 2

III квант. Уметь дифференцировать шипящие согласные (реализуется в процессе закрепления правила).

Сказка «Шипящие» (из книги В.А. Ивановой, З.А. Потихи, Д.Э. Розенталя [9]).

Детям предлагается записать слова в два столбика.

| Ш | Ж |
|---|---|
| Шалаш, глушь, брешь, сушь, мышь, тишь, брошь, камыш, карандаш | Рожь, блажь, дрожь, нож, ложка, молодежь. |

| Ч | Щ |
|------------------------------------|-----------------------|
| Печь, дочь, ночь, меч, смерч, спич | Лещ, хрящ, свищ, прыщ |

IV квант. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове (мягкий знак пишется на конце, т.е. в корне слова).

Овладение этой ступенью подготавливается в процессе всего курса занятий: каждое занятие начинается с подбора однокоренных слов по заданному логопедом корню. Во время объяснения данной темы на занятии также дается корень, который соответствует изучаемой теме. Например, **МОЛОД**: *молодой, молодость, молодежь, молодка, молодильные (яблочки), молодчик, молодец, молодить, молодеть, молодцеватый* и т.д.

Рассмотрим, как часто повторяются в каждом правиле ступени знаний (кванты) необходимые для овладения тем или иным орфографическим навыком.

1. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове:

- Безударные гласные в корне слова;
- Звонкие и глухие согласные в корне слова;
- Непроизносимые согласные в корне слова;
- Разделительный твердый знак (ъ);
- Правописание гласного в окончаниях словоформ;
- Перенос слов;
- *Не* с глаголами;
- Раздельное написание предлогов, слитное – приставок;
- Написание суффиксов на стыке морфем;
- Разделительный мягкий знак (ь);
- Написание удвоенной согласной в корне слова.

Анализ показывает, что в основных грамматических (орфографических) правилах понятие корня является необходимым, ключевым. Дети должны владеть умением легко выделять данную морфему (корень) в структуре слова, чтобы в последующих операциях суметь применить алгоритм правила. В формулировке орфографических правил имеется фраза: «...в корне слова». Без умения обнаруживать корневую морфему применение правила становится невозможным. Мы выделяем центральное («корневое») место в работе с этой морфемой.

Следующие три кванта соотносятся с предыдущим и являются необходимыми в основных правилах по орфографии:

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

3. Уметь объяснить лексическое значение слов.

4. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов (гора, горняк, гореть) и от слов похожих по звукобуквенному составу (лепить – липкий, клиенты – клей).

Приемы работы по этим четырем квантам взаимно дополняются.

На протяжении всех коррекционных занятий первостепенная роль отводится изучению корневой морфемы, как средства выполнения многих задач при усвоении грамматических правил и в работе над лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского, Г. А. Фомичевой. – М.: Педагогика, 1977. – с. 248.
2. *Бетенькова Н.М., Фонин Д.С.* Конкурс грамотеев: Дидактические игры и занимательные упражнения по русскому языку для учащихся начальной школы. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.
3. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. – М., 1966.
4. *Варенцова Н.С., Колесникова Е.В.* Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М.: АКАЛИС, 1995. – 40 с.
5. *Волина В.В.* Веселая грамматика. – М.: Знание, 1995. – 336 с.
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М., 1934.
7. *Гальперин П.Я., Решетова З.А., Талызина Н.Ф.* Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М., МГУ, 1966.
8. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991. – 224 с.
9. *Иванова В.А.* и др. Занимательно о русском языке: Пособие для учителя / В.А. Иванова, З.А. Потиха, Д.Э. Розенталь. – Л.: Просвещение, 1990. – 255 с.
10. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия. – Л., 1985. – 88 с.
11. *Левина Р.Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.

12. *Львов М.Р.* Обучение орфографии в начальных классах // Начальная школа. – 1985. – № 1. – 1986. – № 7, № 10. – 1989. – №8.
13. *Львов М.Р.* Правописание в начальных классах. – М., 1990, 1998. – 208 с.
14. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001 – 224 с.
15. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского. – М., 1979.
16. Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н.С. Рождественского. – М., 1965.
17. *Парамонова Л.Г.* Русский язык – правила в стихах. – С-Пб.: Дельта, 1999, – 176 с.
18. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.
19. *Потиха З.А.* Как сделаны слова в русском языке. Справочник служебных морфем. Пособие для учителя. – Л.: Просвещение, 1974. – 125 с.
20. *Рамзаева Т.Г.* Орфографический навык и методические условия его формирования // Начальная школа. – 1976. – № 8.
21. *Рождественский Н.С.* Обучение орфографии в начальной школе. – М., 1960.
22. Русский язык в начальных классах / Под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1997.
23. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М., 1997. – 256 с.
24. *Соловейчик М.С.* Первые шаги в изучении языка и речи. – М.: МПСИ: Флинта, 2000. –104 с.
25. Словарик близкородственных слов: Для начальных классов / Сост. Е.Г. Мережко. – М.: Флинта, Наука, 1997. – 160 с.

26. *Сохин Ф.А.* Некоторые вопросы овладения ребенком грамматическим строем языка в свете физиологического учения И.П. Павлова // Советская педагогика. – 1951. – № 7.
27. *Тихонов А.Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1991. – 576 с.
28. *Ткаченко Т.А.* Учим говорить правильно. – М., Изд. «ГНОМ И Д», 2001.
29. *Туманова Т.В.* Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
30. *Ундзенкова А.В., Сагирова О.В.* Русский с увлечением! – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. – 176 с.
31. *Успенский Л.В.* Слово о словах (очерки о языке). – К.: Веселка, 1987. – 367 с.
32. *Ушинский К.Д.* Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1945, 1974.
33. *Хохлова А.А.* Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы: Дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: 1999. – 310 с.
34. *Чевелева Н.А.* Воспитание внимания учащихся с нарушением речи // Тезисы доклада IV Всесоюзных педагогических чтений. – М., 1976.
35. *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи. – М., 1998.
36. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956. – № 5.
37. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1965. – № 5.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| Направления, содержание и методы логопедической работы по устранению дизорфографии | 12 |
| 1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи.. | 12 |
| 2. Формирование лексического компонента языковой способности..... | 14 |
| 3. Дифференциация категориального значения различных частей речи..... | 20 |
| 4. Уточнение грамматического значения слов..... | 22 |
| 5. Формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения..... | 23 |
| 6. Формирование словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования..... | 24 |
| 7. Дифференциация родственных слов..... | 30 |
| 8. Развитие морфемного и морфологического анализа..... | 31 |
| 9. Формирование синтаксического компонента языковой способности..... | 33 |
| 10. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков..... | 34 |
| 11. Развитие когнитивной деятельности..... | 35 |
| 12. Усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков..... | 38 |
| Тематическое планирование логопедической работы в 3-4-х классах общеобразовательной школы (ОНР, IV уровень) | 39 |
| Изучение орфограмм на основе принципов орфографии и их опознавательных признаков | 51 |
| Содержание квантов | 53 |
| 1. Безударные гласные в корне слова..... | 58 |
| 2. Звонкие и глухие согласные в корне слова..... | 63 |
| 3. Непроизносимые согласные в корне..... | 65 |
| 4. Правописание безударного гласного в окончании словоформ... | 66 |

| | |
|---|----|
| 5. Перенос слов..... | 67 |
| 6. Разделительный твердый знак (ъ)..... | 68 |
| 7. <i>Не</i> с глаголами..... | 71 |
| 8. Раздельное написание предлогов, слитное – приставок..... | 71 |
| 9. Написание суффиксов и стыков морфем..... | 73 |
| 10. Разделительный мягкий знак (ь)..... | 74 |
| 11. Написание удвоенной согласной в корне..... | 74 |
| 12. Мягкий знак (ь) на конце имен существительных после шипящих..... | 74 |
| Литература | 79 |

Автор-составитель –
Азова Ольга Ивановна

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Учебно-методическое пособие

Под редакцией Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой

Редактор *И.Л. Панкратова*
Технический редактор *Н.А. Лощенова*
Компьютерная верстка *М.Н. Заикина*
Дизайн обложки *М.В. Шатихина*

Подписано в печать 22.03.07 г. Формат 60×84/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 4,88. Усл. кр.-отт. 5,38.
Тираж 500 экз. (1-й завод – 300 экз.) Заказ 244

Российский университет дружбы народов
117923, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Типография РУДН
117923, ГСП-1, г. Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. 952-04-41

