

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ  
БЕЗУДАРНОЙ ГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021461  
Четвериковой Яны Олеговны

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

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНОЙ ГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....</b>	<b>7</b>
1.1. Лингвометодические основы формирования орфографических навыков.....	7
1.2. Психологические основы формирования орфографического навыка ....	13
1.3. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи .....	17
1.3. Анализ методических подходов к формированию навыков правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи .....	21
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНОЙ ГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....</b>	<b>31</b>
2.1. Изучение состояния навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи .....	31
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи .....	37
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>43</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>45</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>	<b>50</b>

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы значительно возросло количество детей, имеющих нарушения речевого развития. Патология речевого развития оказывает отрицательное влияние на формирование личности ребенка, его адаптации к школьному обучению и развитию познавательной деятельности (И.Т. Власенко, Е.Ф. Соботович, О.Н. Усанова, С.Н. Шаховская и др.).

Дети с речевой патологией часто сталкиваются с различными трудностями обучения в начальной школе. В логопедической и педагогической литературе отмечается, что у детей с нарушениями в речевом развитии возникают трудности в усвоении школьной программы по русскому языку и отмечается большое количество как дисграфических, так и дизорфографических ошибок на письме (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.).

Овладение орфографическими умениями и навыками предполагает высокий уровень сформированности фонематической, морфологической и синтаксической стороны речи, психологическую готовность к овладению письмом (Н.Н. Алгазина, Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявленский, А.Н. Гвоздев, С.Ф. Жуйков, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др.).

Системное недоразвитие речи, снижение познавательной деятельности обучающихся с общим недоразвитием речи в значительной степени затрудняет овладение программой массовой школы по русскому языку. Особую проблему для детей с общим недоразвитием речи представляет овладение орфографическими навыками, что проявляется в таком нарушении письма, как дизорфография (О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова, В.В. Тарасун, А.В. Ястребова и др.).

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков,

обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций (И.В. Прищепова, Р.И. Лалаева). Дети с дизорфографией составляют значительную часть неуспевающих учащихся по родному языку (Т.П. Бессонова, Н.Ю. Горбачевская, О.В. Елецкая, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.). Вместе с тем школьная неуспеваемость отрицательно влияет на формирование личности ребенка, вызывая нарушения эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллектуального развития.

Среди проявлений дизорфографии особое место занимают трудности формирования навыка правописания безударных гласных в корне слова. Ошибки на правописание безударной гласной в корне слова являются наиболее типичными и устойчивыми во всех классах (Г.Г. Мисаренко, Л.Е. Тарасова, Л.А. Фролова). В связи с этим остается актуальным вопрос поиска эффективных средств в формировании навыка правописания безударной гласной в корне слова. Р.И. Жуковская, З.В. Мануйленко указывают на возможности использования дидактических игр в формировании навыка правописания безударной гласной в корне слова, так как они способствуют приобретению у младших школьников с общим недоразвитием речи определенных знаний, умений и навыков. В связи с этим выбранную нами тему выпускной квалификационной работы можно рассматривать как актуальную.

**Проблема исследования:** совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования:** разработать методические рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования:** состояние навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** методические аспекты коррекционно-педагогической работы по формированию правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи.

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

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

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

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

**Гипотеза исследования:** направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка правописания орфограммы безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи должны определяться психологическими особенностями овладения навыком правописания рассматриваемой орфограммы, а также когнитивно-речевыми особенностями детей с общим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологическую базу** нашего исследования составили:

- системный подход к анализу речевого нарушения (Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.);
- исследования в области дизорфографии (О.И. Азова, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова);
- методические рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова (П.С. Жадек, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, М.С. Соловейчик и др.).

**Методы исследования:**

- 1) теоретические: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования.

2) эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этап).

3) количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 7 города Белгорода.

**Структура выпускной квалификационной работы** представлена введением, двумя главами, заключением, списком использованной литературы и приложением.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНОЙ ГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1. Лингвометодические основы формирования орфографических навыков**

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

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

Знание этих правил позволяет определить основные принципы правописания. А.И. Моисеев под принципами понимает «основные, исходные начала, на которых строятся конкретные правила, а также обобщение правил». Принципы, по его мнению, указывают основной путь

достижения целей орфографии – единообразного написания слов (24: 229).

Понимание сущности принципов орфографии позволяет рассмотреть как отдельное звено системы каждое ее частное правило, каждую орфограмму во взаимосвязях всех уровней языка.

По мнению Н.С. Рождественского, необходимо уделять большое внимание всем принципам русской орфографии, поскольку рассмотрение разных типов орфограмм в соответствии с действием различных принципов позволяет выбрать методы и приемы обучения в зависимости от конкретного типа орфографических явлений (38).

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

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

Сущность морфологического принципа орфографии заключается в единообразном написании морфем в слове независимо от фонетических изменений при образовании форм слова или родственных слов. Следуя морфологическому принципу орфографии, правильная передача значения слов на письме предполагает понимание роли написания каждой морфемы (в первую очередь корня слова) (13:34).

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

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



В.Ф. Иванова фонетический принцип орфографии определяет как «принцип, при котором следующие друг за другом цепочки звуков (фонем) в словоформах обозначаются на основе прямой связи; «звук» – «буква», без учета каких-либо иных критериев» (17: 148).

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

В русском языке есть группа слов, объединенных традиционным (историческим) принципом. Они пишутся в соответствии с традицией родного языка (собака, корова, калач) или языка – источника (магазин, касса). В.А. Богородицкий сущность исторического принципа видит в том, «что орфография удерживает прежние написания, хотя бы они и не соответствовали произношению данного времени» (5: 100).

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

принцип.

Большинство написаний, опирающихся на традиционный принцип, соответствуют как правилам графики, так и принципам орфографии, в то же время, есть ряд случаев, которые не соответствуют общей системе графики. Примером может служить написание буквы «а» в сочетаниях «ча», «ща»; буквы «у» в сочетаниях «чу», «щу». В соответствии с тем, что звуки (ч) и (щ) всегда мягкие, следовало бы писать «чя», «щя», «чю», «щю»; аналогично написание буквы «и» в сочетаниях «жи», «ши». Объясняется это тем, что в древнерусском произношении согласные (ч), (щ) были всегда твердыми, а (ж) и (ш) – мягкими. Историческое написание сохранилось до сих пор. В начальных классах данная орфограмма обычно заучивается без какого-либо объяснения, что приводит к пробелам в формировании у учащихся целостной картины орфографической системы (26:185).

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

В русском правописании ни один из его принципов не может быть проведен последовательно до конца. Общие причины непоследовательности и компромиссности орфографии заложены в природе вещей: все живые языки находятся в непрерывном движении; правописание фиксирует некий определенный момент. Однако орфография характеризуется с помощью ведущего принципа (40:21).

Ведущим принципом для первого раздела русской орфографии (передача буквами фонемного состава слов) является морфологический, или фонологический. Второй раздел орфографии связан с лексикой. Слитные, раздельные и дефисные написания регламентируются лексико-морфологическим или семантико-синтаксическим принципом русской орфографии, то есть учитываются особенности как структуры слова, принадлежащего к той или иной части речи, так и его синтаксическая позиция в словосочетании и предложении. Под действие этого принципа подводятся и правила пятого раздела орфографии (графические сокращения). Третий раздел орфографии (употребление прописных букв) основан на различении собственных и нарицательных имен. В правилах, имеющих синтаксическую основу, прописные буквы зависят от знаков препинания. Исходя из этого основным принципом этого раздела орфографии может быть назван лексико-синтаксический. Четвертый раздел орфографических правил (перенос части слова с одной строки на другую) опирается на фонетические и морфологические факты. Здесь действует слоговой принцип, ограниченный требованиями морфологического характера: нельзя отрывать переносом начальные и конечные буквы морфем. А.И. Моисеев определяет принцип переноса слов как слоگو-морфемный (34).

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

точного, тонкого понимания значений языковых единиц и разграничения этих значений (31: 15).

Современная методика орфографии построена с учетом доминирования морфологического принципа русской орфографии. Это предопределяет ориентацию непосредственно на письмо, на определение буквенного состава слов. В центре внимания самого письма – различные особенности соотношения между произношением и написанием: прямое, через посредство графики, через посредство орфографии.

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

- правописание в корне слова безударных гласных;
- правописание в корне слова звонких и глухих согласных;
- правописание в корне слова непроизносимых согласных;
- правописание в приставках и суффиксах, на стыках морфем звонких и глухих согласных;
- правописание в окончаниях словоформ безударных гласных;
- перенос слов со строки на строку, так как при переносе учитывается морфемное деление слов;
- слитно-раздельные написания слов, поскольку применение этих правил требует определения морфологических признаков слов и их морфемного анализа.
- обозначение мягкости согласных на письме; написание двойных согласных (41).

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

## **1.2. Психологические основы формирования орфографического навыка**

Формирование у школьников прочных орфографических навыков – одна из важнейших задач изучения русского языка в школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность, ясность и логичность выражения мыслей, взаимопонимание людей в письменной речевой деятельности.

Такие психологи, как Д.Н. Богоявленский (9), Л.И. Божович (11), С.Ф. Жуйков (22), а также ученые-методисты и лингвисты А.Н. Гвоздев (16), Н.С. Рождественский (43) и др. обосновали положение, о том, что максимально благоприятные условия для обучения орфографии создаются в том случае, когда это действие складывается как полностью осознаваемое. Сознательное письмо осуществляется на основе орфографических правил, которые являются обобщением фонетических, лексических, грамматических и других свойств слов.

Данный подход к обучению правописанию предполагает не только усвоение учащимися теоретических знаний, но и формирование на их основе устойчивых, прочных, способных к переносу практических умений и навыков.

Вопрос о соотношении знаний, умений и навыков весьма важен для создания эффективной системы логопедической работы по формированию орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Знания рассматриваются как соотношение разнообразных элементов или целых систем, сопоставление общего, обобщенного и единичного в разнообразных отношениях. При этом теоретические знания участвуют в развитии навыков и умений опосредованно, в составе практических умений, которые, в свою очередь, служат основой обобщения теоретических знаний.

В процессе обучения орфографии младших школьников можно выделить несколько фаз:

- 1) фаза наблюдения (накопление опыта) – «внешняя фаза»;
- 2) фаза осмысления полученной информации – «внутренняя фаза»;
- 3) фаза переработки информации в кратковременной памяти и перевод отобранного материала в долговременную память – «внутренняя фаза»;
- 4) фаза реализации, антиципации, соотнесенности речевой ситуации и ее языкового выражения.

Усвоение системы теоретических знаний в системе с овладением практическими умениями и навыками является основным содержанием и важнейшей задачей обучения орфографии. Такой подход к проблеме усвоения основан на положениях общей теории учения (Д.Н. Богоявленский, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и др.), ведущую идею которой можно сформулировать следующим образом: деятельность учащихся в процессе обучения должна быть организована так, чтобы обеспечивать не только усвоение «суммы знаний» об изучаемом явлении, но и способствовать возникновению нового типа отношения к указанному объекту, т.е. необходимо перевести учащихся от организации на получение правильного результата к ориентации на правильное применение усвоенного (14: 71-85).

Овладение школьниками теоретическими знаниями способствует формированию на их основе умений и навыков более высокого уровня.

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

В психологической литературе имеются различные точки зрения на вопрос о взаимосвязи умений и навыков в учебной деятельности учащихся. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой навыки формируются на основе умений, иными словами умения по мере

автоматизации переходят в навыки (П.Я. Гальперин, Е.В. Гурьянов, А.В. Запорожец, Д.Н. Левитов, В. Оконь, Д.Б. Эльконин и др.).

Проблема орфографических умений в психолого-педагогической литературе освещена весьма неоднозначно. Обучение орфографии, а, следовательно, и формирование орфографических умений органически связано с пониманием психологической природы навыков.

Навык как сложное психофизиологическое явление обладает рядом свойств, основными из которых являются: автоматизированность выполнения элементов действия, стабильность, пластичность, обеспечивающие перенос навыка на сходные ситуации, его дальнейшее совершенствование на основе умения.

Таким образом, умение – способность совершать операцию, навык – способность использовать умения для совершенствования действия в различных условиях.

Орфографический навык как совокупность автоматизированных компонентов орфографических действий учащихся относится к числу интеллектуальных навыков. По мере обучения и тренировки, автоматизированные звенья орфографических действий занимают все большее место; цель обучения – максимальная автоматизация орфографических умений, то есть их превращение в навык, в процессе выполнения необходимого и достаточного количества упражнений (6).

Автоматизация действия, рассматриваемая как отсутствие сознательности и преднамеренности в ходе его выполнении, не означает, что при определенных условиях, в случае необходимости оно не может стать сознательным. Данное положение в полной мере можно отнести к орфографическому навыку.

Автоматизация орфографических действий осуществляется медленно. При этом время автоматизации связано со сложностью орфограммы.

Процесс формирования орфографических навыков предполагает поэтапность в формировании умственных действий учащихся

(П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). При этом выделяются следующие этапы:

Первый этап характеризуется актуализацией соответствующей мотивации ученика, предварительным ознакомлением с целью действия, поскольку действия можно считать деятельностью только в той ситуации, когда цель совпадает с мотивом.

Для второго этапа свойственно осознание схемы ориентировочной основы деятельности (действия). Ученики заблаговременно знакомятся с условиями деятельности, особенностями ее протекания, последовательностью ориентационных, исполнительных и контрольных функций. Степень обобщенности действий, а следовательно, и возможности переноса их в другие условия зависят от полноты ориентировочной основы этих действий.

Третий этап связан с выполнением действия во внешней форме, то есть с помощью каких-либо схем, моделей, чертежей и т.п. Эти действия включают не только ориентационные, но и исполнительные и контрольные функции. Этот этап требует от учащихся словесного сопровождения (проговаривания вслух) совершаемых операций и их особенностей.

Четвертый этап характеризуется наличием внешней речи, то есть действие обобщается благодаря речевому оформлению (устному или письменному) и отрыву от материализованных средств.

Пятый этап предполагает внутреннюю речь. На этом этапе действие переходит в умственную форму.

На заключительном, шестом этапе, действие выполняется в умственном плане (42: 47).

При рассмотрении вопроса о формировании у учащихся орфографических навыков, прежде всего, следует помнить об их психологической природе. Как мы уже отмечали, навыки являются автоматизированными компонентами сознательной деятельности. Это означает, что процесс формирования навыка как действия первоначально



основывается на сознательном применении конкретных правил и лишь в процессе упражнений подвергается автоматизации. Важно также обратить внимание на такое свойство автоматизированного навыка: на каждом из этапов (например, при затруднениях) снова становится сознательным.

Итак, в процессе формирования орфографического умения и его постепенного перерастания в автоматизированное действие, в навык, в соответствии с теорией деятельности можно моделировать процесс поэтапного овладения орфографией.

Таким образом, зная, что орфографический навык формируется на основе целого комплекса знаний и умений, необходима тесная взаимосвязь между компонентами, которые составляют его фундамент. При соблюдении данного условия учащимся позволяет использовать теоретические знания для объяснения написания слова, т.е. действовать сознательно. Отсюда можно сделать вывод, что, прежде чем приступить к работе над конкретным орфографическим навыком, необходимо установить, какие знания и умения образуют его фундамент, какими частными операциями должен владеть учащийся и в какие взаимодействия должны вступать эти частные операции между собой и почему.

### **1.3. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи**

Процесс овладения орфографией имеет сложную многооперационную и многоуровневую психологическую структуру, которая предполагает сформированность многих действий и операций. В своем становлении данный процесс проходит несколько этапов: от развернутых действий и операций до быстрого их протекания и образования прямой ассоциации между исполнительной и обосновывающей частью орфографического действия с обязательным осознанием детьми цели письма.

Исследования многих ученых подтверждают неразрывную связь между нарушениями устной речи и трудностями усвоения детьми программы по русскому языку, в частности правил правописания, в период школьного обучения (7).

Орфографические ошибки в работах учащихся с нарушениями речи характеризуются многообразием и стойкостью. Большинство из них обусловлено нарушением морфологического принципа написания и связываются с несформированностью фонематических, морфологических и синтаксических обобщений (А.Н. Корнев, В.В. Комарова, Л.Г. Милостивенко, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова и др.).

В настоящее время рассматривается вопрос о начале проявления стойкого нарушения усвоения орфографии учащимися с нарушениями речи. Большинство исследователей отмечают у школьников затруднения в овладении программными требованиями по русскому языку в первоначальный период обучения грамоте, при знакомстве с такими понятиями, как «звук», «буква», «слог», «слово», и с правилами правописания. У школьников с общим недоразвитием речи оказываются несформированными многие речевые и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания (10).

В современной психологии орфографический навык рассматривается как речевой, который в дальнейшем обеспечивает развитие письменной речи в целом, а не только орфографической грамотности. У детей с общим недоразвитием речи выявляются нарушения фонетико-фонематических, лексических и грамматических компонентов речи. Все они взаимосвязаны, поэтому дети с речевой патологией не могут полноценно усвоить «дограмматические» знания, умения и навыки. У них отмечается снижение познавательной деятельности в сфере овладения языковыми закономерностями и содержательной стороной речи, фонематическими, морфологическими и синтаксическими обобщениями на практическом уровне, недостаточное развитие словесно-логического мышления.

У детей с общим недоразвитием речи (IV уровень) нарушены или слабо развиты умственные операции: обобщения и абстракции, сравнения языковых фактов, нахождения в них сходного и различного.

Исследования ученых (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.В. Прищепова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.) отмечают, что развитие неречевых процессов свои особенности:

- неустойчивость внимания;
- недостатки памяти;
- неспособность к запоминанию и актуализации имеющихся знаний;
- низкий уровень самоконтроля;
- снижение мотивации к учебной деятельности.

Исходя из этого, определяется низкий уровень логического мышления и сформированности психофизиологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Отсюда следует, что у школьников с общим недоразвитием речи не сформированы многие речевые и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания или первоначальное звено ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка (12).

У учащихся начальных классов с речевой патологией навыки автоматизма в письме по правилам вырабатываются с трудом. Учащиеся с общим недоразвитием речи не могут запомнить и усвоить операции. Значительное количество орфографических ошибок в работах учеников с нарушением речи является неумения выделять в словах «ошибкоопасные» места, а также неспособности соотносить слышимые и предполагаемые элементы слова. Причинами этих ошибок являются нечеткость сформированных у детей с общим недоразвитием речи фонематических и морфологических образцов.

Характеризуя особенности овладения орфографическими навыками детьми с общим недоразвитием речи Л.Г. Парамонова отмечает следующие особенности:

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

- учащиеся с общим недоразвитием речи могут добросовестно выучить правила, но не смогут применить их на практике. Дети, не владеющие морфологическим анализом слов, оказываются не в состоянии усвоить правописание приставок и предлогов, так как не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга.

- для детей с общим недоразвитием речи в письменной речи характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, так как они не владеют грамматическими нормами языка. Это проявляется в неумении учащихся согласовывать слова между собой (35).

У детей с общим недоразвитием речи характерно отставание в речевом развитии, которое в дальнейшем приводит к трудностям усвоения школьной программы по русскому языку. Дети, с грубыми нарушениями в речевом развитии, неизбежно встречаются в школе с большими или даже непреодолимыми трудностями в овладении морфологическим принципом письма. Особенно большие сложности возникают у детей при овладении морфологическим анализом слов, а также при подборе проверочных слов (21).

Таким образом, у младших школьников с бедным словарным запасом и нарушениями формирования грамматических категорий языка встречается нарушение морфологического принципа письма. При овладении письменной речью такие нарушения приводят к дизорфографии.

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод, что недоразвитие речи у учеников начальных классов отрицательно сказывается на

формировании у них знаний, умений и навыков орфографически правильного письма. Для них характерно не только увеличение сроков усвоения орфограмм, но и нарушение всего его хода. В результате предшествующего патологического развития речи, а также несформированности неречевых функций, дети не могут до конца освоить алгоритмы орфографических действий, поэтому некоторые мыслительные операции у них остаются неавтоматизированными.

Поскольку учащиеся с общим недоразвитием речи (IV уровень) имеют системное недоразвитие речи, которое оказывает отрицательное воздействие на их познавательную деятельность, необходимо обеспечить специально организованную логопедическую работу, направленную на формирование речевых и неречевых функций, которое в свою очередь будет способствовать успешному усвоению материала по орфографии у учащихся с данным видом речевой патологии.

### **1.3. Анализ методических подходов к формированию навыков правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи**

Анализ литературы показывает, что наибольшую часть ошибок младшие школьники допускают в правописании безударного гласного в корне слова, то поиск оптимальных решений для устранения этой дизорфографической ошибки остается актуальным. В течение многих десятилетий ученые, методисты, педагоги старались найти оптимальные методы и приемы, позволяющие формировать у учащихся прочные навыки написания слов с безударными гласными.

Вопросами формирования орфографических знаний, умений и навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи занимались О.И. Азова, О.В. Елецкая, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова, И.Н. Садовникова и др.

В основе специальных методик лежат методические разработки и рекомендации таких методистов как П.С. Жедек, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский и др.

Безударная гласная в корне слова – одна из самых сложных для учащихся орфограмм, несмотря на внешнюю легкость правила, регулирующего ее написание. Для хорошего формирования навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи, существует ряд морфологических заданий и упражнений, которые способствуют закреплению орфографического навыка правописания.

При самостоятельном и поэтапном подходе к написанию этой орфограммы, учащиеся должны научиться: (О.В. Елецкая) (20).

- вычленять «ошибкоопасное» место в слове с безударной гласной в корне;
- понимать графическую значимость правила правописания безударных гласных, осознанно воспринимать его;
- поочередно выполнять действия, предписанные этим правилом;
- подбирать проверочные слова;
- проверять безударную «е» ударной «ё»;
- различать слова с двумя безударными гласными;
- подбирать однокоренные слова, относящиеся к различным лексико-грамматическим категориям (обозначающие предмет, его действие и признак), для проверки безударной гласной в корне;
- подбирать различные способы проверки на материале слов с одной и двумя безударными гласными;
- определять в контексте смысл слов, которые различаются на письме одной гласной в корне, и подбирать к этим словам проверочные.

Также, О.В. Елецкая конкретизирует тот факт, что активность мыслительных процессов, имеет большое значение в формировании орфографических навыков у школьников. Развиванию мышления

способствует операция сравнения, т.е. для выделения ряда признаков требуется произвести анализ. Следовательно, учащимся придется овладеть такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, классификация, обобщение, сравнение (20).

Среди ошибок на безударные гласные, как указывалось, чаще всего встречаются ошибки в корневой гласной. Этих ошибок очень много в работах детей с нарушениями речи и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено ими. По данным Р.Е. Левиной, для использования правила правописания безударного гласного (неуловимого в непосредственном восприятии) ученик должен оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением (30).

По мнению И.В. Прищеповой, правописания безударных гласных в корне слова, как и многих других орфографических правил, лежит морфологический принцип русской орфографии, в соответствии с которым одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позиции. Опираясь на данный принцип, логопеду важно показать, что при написании нельзя доверять произношению. Следовательно, надо научить детей определять, в какой морфеме содержится сомнительный звук, развивать у них умение находить проверочные слова (37).

Учащиеся должны окружаться в сильных и слабых позициях гласных и согласных звуков, уметь ставить сомнительный звук в сильную позицию. Звук (фонема) в сильной позиции отражается буквой на письме. На новом месте по трудности усвоения детьми с дизорфографией делаются написания, основанные на применении морфологического принципа орфографии. Конечно безударные гласные в корне, проверяемые ударением, непроизносимые согласные, двойные согласные в простейших словах, парные по звонкости/глухости согласные и др. (25).

Умению выделить сомнительный звук помогут отличительные частные признаки правила правописания безударных гласных в корне слов, раскрытые М.Р. Львовым (33):

- 1) безударность, отсутствие ударения, неясность звучания;
- 2) гласные (а), (о), (е), (и) как наиболее опасные;
- 3) место в слове - корень.

Известно, что учащиеся с недоразвитием речи не всегда успешно усваивают такие разделы программы, как правописание звонких и глухих согласных, безударных гласных и т.д. У школьников с общим недоразвитием речи, морфологический анализ слова, формируется с большим трудом.

Для того чтобы ознакомить усвоение этих разделов, уже с самого начала обучения детей грамоте большое внимание уделяется морфологическим упражнениям по анализу звукобуквенного и простейшего морфологического состава (36).

Характеризуя отличительные признаки правила правописания безударных гласных в корне слова, можно определить структуру этого правила. В самом правиле выделяем четыре составляющих его ступеньки: (27).

*Что* надо проверять?

- Проверять надо безударную гласную.

*Где* надо проверять?

- Проверять безударную гласную надо в корне слова, так как написание безударных гласных в других частях слов не подчиняется правилу.

*Как* надо проверять?

- Чтобы проверить безударную гласную в корне слова, надо подобрать к этому слову родственное или изменить форму слова.

*Чем* надо проверять?

- Проверять надо ударением, так как в положении под ударением написание гласной соответствует произношению.



В ходе изучения данного правила ученик должен продумать в слове ударение, создать ударные и безударные гласные, найти корень слова, подобрать к слову родственные слова или изменить форму слова, выбрать нужное проверочное слово с ударной гласной в корне. Совместной ступенью к выработке навыка правописания безударных гласных в корне слова является умение определять ударение.

Определение безударных гласных в корне слова, проверка их написания, запись слов – сравнительно сложный этап для учащихся. В более обобщенном виде эти этапы представляет П.С. Жедек, в орфографическом действии выделяются две ступени:

- постановка орфографической задачи, выделение орфограммы и её решение;
- выбор письменного знака в соответствии с правилом (21).

В правилах такого типа, основанных на морфологическом принципе, чаще всего рекомендуется прием, с помощью которого можно решить орфографическую задачу. Воссоздав операции, которые диктует правило, учащиеся вынуждены действовать сразу в нескольких направлениях: найти контролируемое слово путем выбора его из цепочки родственных слов; произнести проверочное слово, выделив искомый звук; правильно обозначить его буквой в проверяемом слове. Ответственность конкретных указаний в правиле, длинная схема действий, контролируемых школьниками согласно его рекомендациям, ограниченность гнезда родственных слов в лексике детей – все это не позволяет до конца сформулировать навык применения правила, основанного на морфологическом принципе (22).

Зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько развита способность ставить перед собой орфографические задачи, постоянно подчёркивают и лингвисты, и психологи, и методисты (В.Ф. Иванов, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, М.Р. Львов, М.М. Разумовская).

Очень часто создается такая ситуация, когда после изучения правила, учащиеся достаточно успешно практикуются с заданием на вставку пропущенных букв, но делают ошибки в собственном тексте. Это объясняется тем, что вставляя букву, ученикам нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно создать слово в своём тексте, им нужно сначала поставить эту задачу, т.е. найти орфограмму. Именно поэтому, умение быстро обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, считается важнейшим, базовым орфографическим умением (44).

Как пишет М.Р. Львов: «отсутствие орфографической зоркости или её слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма» (31: 245).

Именно работу над формированием навыка правописания безударной гласной в корне слова следует понимать с развития их орфографической зоркости. Важно, прежде всего, научить детей ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению. Целенаправленное обучение определению орфограмм должно начинаться с первого года обучения, главным образом в процессе звуко-буквенного анализа слов (32).

Чаще всего, необходимо уже в 1 классе обучить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, ещё не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм. Самую качественную часть орфограмм русского языка, по заключению ученых составляют орфограммы слабых позиций, к которым в первую очередь оформляются безударные гласные в разных частях слова, согласные, парные по звонкости и глухости, стоящие на конце слов и перед другими согласными.

М.Н. Львов выделяет этапы, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить вид: проверяемая или нет, если да, то в какой грамматико-орфографической теме относится, вспомнить правило;
- 3) создать способ решения задачи в зависимости от типа, вида орфограммы;
- 4) продумать «шаги», ступени решения и их выполнение по намеченному этапу — поэтапно, по «шагам»;
- 5) решить задачу, т. е. выполнить последовательные действия по алгоритму;
- б) написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку (33).

Значит знакомство первоклассников с опознавательными признаками этих орфограмм, то они смогут научиться ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил (31).

В методических разработках И.Н. Садовниковой, формирование навыка правописания безударной гласной в корне должно начинаться со знакомства с ударением, показать речеслуховую и фонетическую роль ударения. Особенно важно в подобных упражнениях дать опыт наблюдений за перемещением ударения в группах однокоренных слов, не привлекая на этом этапе внимание детей к безударным гласным (44).

Поэтапный этап работы - это отработка навыков нахождения безударной гласной в корне слова. Безударные гласные - это гласные в предударных и заударных слогах, оформление с разной степенью редукации. Ослабленное по сравнению с основным вариантом фонемы произношение гласного часто ведет к ошибочному обозначению его на письме: вваду вместо веду, сОды вместо сАды. Значительное количество безударных гласных является проверяемым. Наиболее простым способом проверки правильности написания безударных гласных является изменение грамматической формы слова. Контроль однокоренного слова - способ более

сложный, так как требует умения провести характерный этимологический анализ слова и поставить его в определенный словообразовательный ряд.

Задания и упражнения для коррекции правописания безударной гласной в корне слова при дизорфографии конкретизируют формированию и закреплению орфографического навыка правописания. Качественные умения, которые необходимо формировать при обучении детей обозначать безударные гласные это - четкое представление, что такое орфограмма, умение «видеть» и «слышать» ее в речи, умение найти способ действия, помогающий выяснить, какой буквой обозначить эту орфограмму (36).

Широкое формирование в правописания безударной гласной в корне слова получает приём сравнения. Например, в слове гроза гласный звук корня безударный, может быть передан и буквой А, и буквой О (гро/а/за). В написании же его допустимо только О. Для характеристики правильности написания этого слова надо подобрать родственные ему, опорные слова с «сомнительной» гласной под ударением и соотнести их с данным словом (грозный, грозы), где гласная слышится под ударением.

Этот этап формирования и анализа представляет сопоставление изучаемых явлений, вычленение сходных, обобщение, поэтому применение его целесообразно при изучении правописаний, проверяемых путём сопоставления с опорными словами, или написаний, проверяемых орфографическими и грамматическими правилами (42).

При знании правила правописания безударной гласной в корне слова можно формировать разнообразные задания, усложняя их: списать загадки с доски (под безударной гласной красный огонек); вставить пропущенную букву, подобрать родственное слово, найти в тексте безударную гласную, выписать слова с проверяемой безударной гласной, обозначить в них орфограмму, т.е. пометить гласную одной чертой, поставить знак ударения, рядом написать проверочное слово, поставить в нем знак ударения, сравнить ударную гласную двумя чертами, и в том, и в другом слове выделить корень.

Такие задания отрабатывают умения видеть орфограмму, решать орфографическую задачу (М.С. Соловейчик, В.Д. Кудрявцев).

При изучении правописания безударных гласных в корне слова, необходимо сначала помочь ученикам уяснить суть ударения - его смыслоразличительную роль в слове: таре́лка - это слово, а «та́релка» или «тарелка́» - не слова, нет таких слов в русском языке. Ученик вдруг сталкивается с явлением разрушения слова, а от чего оно разрушается - непонятно. Произнося слова, меняя в них ударения, дети приучаются определять ударный гласный звук и обозначать ударение на письме. Затем нужно привлечь внимание детей к факту разного произнесения одного и того же звука в ударной и безударной позиции. Сравнивая звучания двух позиций, нужно подвести детей к выводу, что под ударением звук слышится яснее, чётче и, кроме того, соответствует написанной букве.

Таким образом, в методической литературе делается акцент на то, что правописание безударной гласной в корне слова считается одной из трудных тем орфографии, она может стать понятной и усвоенной учащимися, если разнообразить задания по данной теме, систематически повторять и максимально концентрировать внимание детей на изучаемой орфограмме. Ошибки на безударные гласные занимают, как известно, значительное место в письме у детей с общим недоразвитием речи. Существуют методические разработки и рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова как для детей без нарушений речи, так и для детей с речевыми отклонениями, но важно осознавать тот факт, что для успешной выработки автоматизированных действий в написании безударной гласной в корне слова у детей с общим недоразвитием речи, нужно предусмотреть более тщательное систематическое повторение и закрепление орфографического навыка. Автоматизацию орфографического навыка в правописании безударной гласной в корне слова, резюмировать в нескольких направлениях с определенными требованиями и принципами, которые характеризуют специфику речевых возможностей детей.

## **Выводы по первой главе**

Поиск качественных способов обучения орфографии учащихся начальных классов является одной из актуальных проблем методики преподавания русского языка. Именно в начальной школе закладываются основы правильного, орфографически грамотного письма. Качество обучения младших школьников орфографии и формирования орфографических навыков и умений, зависит от развития средств, методов и форм, применяемых в процессе обучения. Среди учащихся коррекционных школ в группе риска оказываются дети с различными отклонениями в развитии, в частности, с общим недоразвитием речи.

У данной категории детей отмечается большое количество стойких и специфических ошибок, отсутствие автоматизированных орфографических навыков, орфографических обобщений. Эти дети плохо усваивают орфографическую терминологию, с трудом интериоризируют орфографические действия. Навыки самоконтроля и самокоррекции у них частично не сформированы или не автоматизированы поэтому, это все ведет к появлению стойких дизорфографических ошибок, таких как правописание безударной гласной в корне слова.

С детьми, имеющими общее недоразвитие речи необходимо проводить специальную коррекционно-педагогическую работу по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова. В методической литературе представлены различные методы, приемы, направления работы по формированию данного навыка. Но на наш взгляд, усвоение навыка правописания безударной гласной в корне слова остается по-прежнему для детей с общим недоразвитием речи трудным процессом, а это, в свою очередь, требует поиска приемов и средств, оптимизирующих усвоение данного навыка.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ БЕЗУДАРНОЙ ГЛАСНОЙ В КОРНЕ СЛОВА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1. Изучение состояния навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи**

**Целью** нашего констатирующего эксперимента являлось изучение состояния навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи. Исследование проводилось на базе логопедического пункта муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 7 города Белгорода (МБОУ СОШ № 7 г. Белгорода).

На констатирующем этапе перед нами стояли следующие задачи исследования:

1. Подбор специальных методик для констатирующего эксперимента.
2. Организация и осуществление констатирующего эксперимента.
3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

В исследовании приняли участие 12 учащихся 3-го класса, имеющих логопедическое заключение НЧП, обусловленное ОНР, III уровень речевого развития, посещающих занятия учителя-логопеда.

Изначально мы провели беседу с логопедом, в ходе которой были определены учащиеся 3-го класса, зачисленные на логопункт с логопедическим заключением НЧП, обусловленное ОНР, III уровень речевого развития. На следующем этапе мы проанализировали письменные работы учащихся, которые проводились ранее учителем и логопедом. При изучении письменных работ основное внимание уделялось часто повторяющимся ошибкам, особенно дизорфографическим, для систематизации и группировки которых мы воспользовались

рекомендациями И. Н. Садовниковой (44) и И.В. Прищеповой (37). Данная система позволила нам уточнить детально виды и типы специфических ошибок в каждом отдельном случае, представить целостную картину состояния письма у конкретного ученика и определить экспериментальную группу учащихся.

Список учащихся экспериментальной группы представлен в таблице 2.1.

**Таблица 2.1.**

**Список учащихся**

№	Имя и фамилия	Класс	Заключение
1.	Алина А.	3Б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
2.	Аня Д.	3Б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
3.	Дима В.	3В	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
4.	Лиза Г.	3А	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
5.	Лена К.	3Б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
6.	Марина Е.	3А	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
7.	Олег С.	3Б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
8.	Оля М.	3Б	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
9.	Саша Ф.	3В	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
10.	Сергей У.	3А	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
11.	Таня К.	3А	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.
12.	Тимофей С.	3В	НЧП, обусловленное ОНР, III ур.р.р.

Для оценки уровня сформированности навыка правописания безударной гласной детям было предложено написать диктант (текст диктанта представлен в приложении 1).

Слуховой диктант проводился согласно традиционной методике. После окончания выполнения задания экспериментатор предлагал учащимся проверить написанное и подчеркнуть в словах пройденные орфограммы. Анализ письменных работ учащихся, также осуществлялся в соответствии с рекомендациями И.Н. Садовниковой (44) и И.В. Прищеповой (37) (см. таблицу 2.2.).

Результаты, полученные в ходе обследования текстов диктанта, представлены в таблице 2.2., на рисунке 2.1.

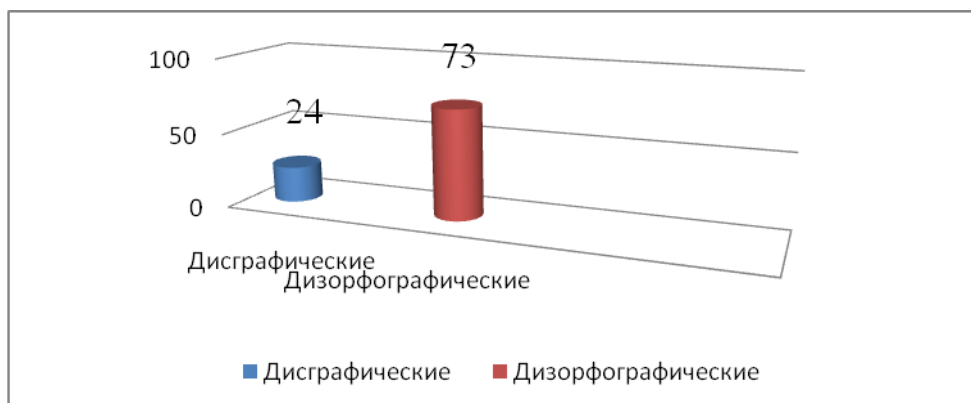


Таблица 2.2.

## Результаты качественного анализа текстов диктанта

Ф.И.О.	Дисграфические ошибки				Дизорфографические ошибки			
	1	2	3	Количество дисграфических ошибок	1	2	3	Количество дизорфографических ошибок
Ошибки на уровне буквы и слога (пропуски, замены, смещения, обусловленные акустико-артикуляционным сходством)	Ошибки на уровне слова (раздельное, слитное написание частей слова)	Ошибки на уровне предложения (аграмматизмы)	Орфограммы на основе морфологического принципа (безударная гласная в корне двойная согласная)		Орфограммы, на основе традиционного принципа (слова с непроверяемым написанием, прописные буквы)	Орфограммы для усвоения фонематического принципа (обозначение мягкости согласных)		
Алина А.	1	-	-	1	12	1	-	13
Дима В.	2	-	-	2	11	-	-	11
Лена К.	5	-	-	5	8	2	-	10
Марина Е.	1	-	-	1	10	-	-	10
Олег С.	3	-	-	3	7	-	-	7
Оля М.	2	1	3	6	10	2	-	12
Саша Ф.	1	3	2	6	8	-	2	10
Аня Д.	7	2	3	12	12	1	1	14
Лиза Г.	1	2	-	3	11	-	-	11
Сергей У.	1	-	1	2	9	-	-	9
Таня К.	4	-	2	6	13	1	1	15
Тимофей С.	5	2	2	9	12	2	-	14
<b>Общее количество ошибок</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>66</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>73</b>

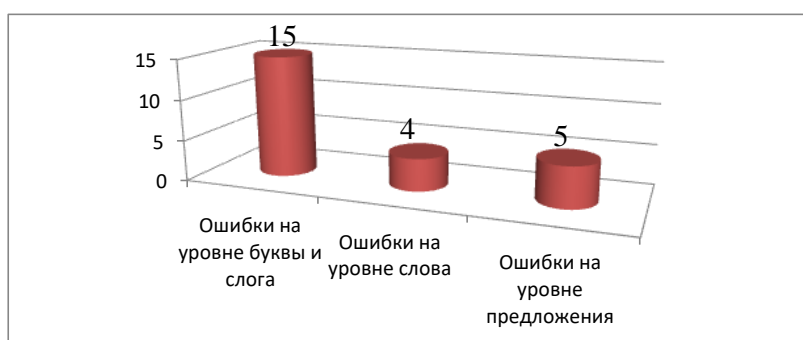
Как видно из таблицы 2.2. и рисунка 2.1. преобладают дизорфографические ошибки. Более наглядно это представлено на рисунке 2.1.



**Рис. 2.1. Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у учащихся 3 класса**

Анализ текста диктанта также позволил нам выявить наиболее часто встречающиеся дисграфические и дизорфографические ошибки.

На рисунке 2.2. и рисунке 2.3 представлена частотность встречающихся дисграфических и дизорфографических ошибок у учащихся в 3-м классе.

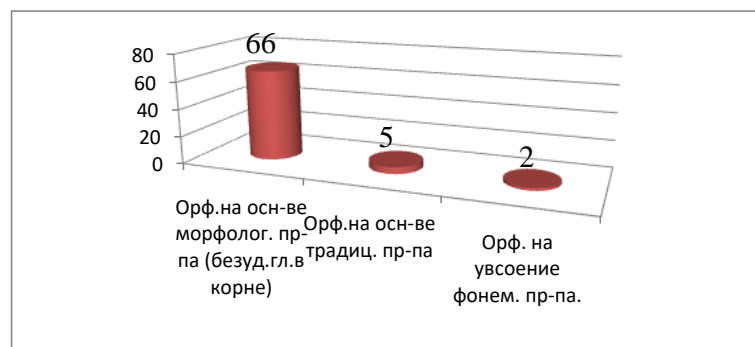


**Рис. 2.2. Соотношение видов дисграфических ошибок**

Как видно из рисунка 2.2., в 3-м классе преобладают ошибки на уровне буквы и слога (пропуски, перестановки букв, замены, смешения). Учащиеся допускали на письме такие ошибки как типичные замены букв. При этом

преобладали замены букв по оптическому принципу. Ошибки данного рода говорят о том, что у детей не сформированы зрительно-пространственные функции. Эти учащиеся не усвоили начертание букв, в связи с чем, путали их на письме. Это обусловлено тем, что у учащихся не сформировались зрительно-пространственные представления и зрительный анализ и синтез.

Несколько меньше представлены ошибки на уровне слова (раздельное, слитное написание частей слова, морфемный аграмматизм). Ошибки на уровне предложения (аграмматизмы), чаще всего были представлены нарушениями управления и неправильным употреблением.



**Рис. 2.3. Соотношение видов дизорфографических ошибок у учащихся**

Как видно из рисунка 2.3., в 3-м классе преобладают ошибки связанные с трудностями усвоения морфологического принципа письма, в частности, ошибки на правописание безударной гласной в корне слова. Учащиеся затруднялись в распознавании «ошибкоопасных мест» в словах, не узнавали встретившуюся им орфограмму. Они не находили в словах тех букв и их сочетаний, которые требовали проверки определять «ошибкоопасные» места слов до их написания и во время письма. Особенно, большие трудности наблюдались при определении родственных слов и нахождения общей морфемы в словах. Ученики не могли правильно анализировать морфемную

структуру слова. Они не могли быстро актуализировать нужный ряд однокоренных слов. Младшие школьники затруднялись в использовании уже имеющихся орфографических знаний, способов проверки орфограмм. Вследствие чего, самое наибольшее количество ошибок было выявлено именно в правописании безударной гласной в корне слова.

Анализ текста диктанта продемонстрировал, что практически все учащиеся не владеют навыком правописания безударной гласной в корне слова, что у детей на низком уровне находится состояние этого орфографического навыка. У учащихся не сформированы навыки постановки грамматических вопросов к словам. Это и приводило к нарушению всего алгоритма действий по проверке написания слова, (неправильно формулировалась орфографическая задача, выполняемые действия носили непоследовательный характер). В результате неправильным оказывался и выбор способа проверки слова.

Ошибки, связанные с нарушением традиционного принципа написания и усвоения фонематического принципа, встречались в значительно меньшем количестве.

Таким образом, проведя качественный анализ на примере диктанта у младших школьников с ОНР, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Во всех письменных работах учащихся 3-х классов было выявлено сочетание дисграфических и дизорфографических ошибок.
2. Среди дизорфографических ошибок, наиболее частыми являются ошибки связанные с трудностями усвоения морфологического принципа письма, в частности, ошибки на правописание безударной гласной в корне слова.

## 2.2 Методические рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с общим недоразвитием речи

Проведя констатирующий эксперимент, проанализировав полученные результаты о состоянии письма младших школьников 3-х классов, мы выявили, что наиболее распространенными у них являются дизорфографические ошибки, особенно частыми являются безударные гласные в корне слова. Это свидетельствует о том, что проводимая коррекционно-педагогическая работа оказывается недостаточно эффективной.

В связи с этим **целью** формирующего этапа экспериментального исследования стала разработка методических рекомендаций по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с ОНР.

Опираясь на результаты нашего констатирующего эксперимента и ориентируясь на практические материалы и методические рекомендации О.В. Елецкой (20), И.В. Прищеповой (37), И.Н. Садовниковой (44), А.В. Ястребовой (51), в определенной последовательности нами были определены направления коррекционно-педагогической работы:

1. Развитие речевых и когнитивных предпосылок орфографического навыка.
2. Формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения.
3. Формирование орфографического навыка.
4. Формирование навыка контроля и самоконтроля.

Реализация указанных направлений в системе коррекционно-педагогической работы должна осуществляться последовательно. Учитываются тесные взаимосвязи различных подсистем языка, этапы формирования орфографических действий и уровень сформированности орфографического навыка.

Указанные направления могут быть реализованы поэтапно:

I этап – подготовительный;

II этап – основной;

III этап – контрольно-оценочный.

На I этапе – подготовительном, коррекционно-педагогическая работа ориентируется на развитие речевых и когнитивных предпосылок. При планировании этого этапа определяются подготовительные занятия, на которых уточняются речевые возможности детей, уровень сформированности языковых средств, состояние коммуникативных умений и навыков, морфологических обобщений и парадигмы словоизменения. Также основное внимание уделяется формированию психологических предпосылок (мотивации, внимания, памяти, мышления, контроля). Содержанием занятий этого этапа является: упорядочивание представлений о звуковой стороне речи и овладение навыками анализа и синтеза звукобуквенного состава слова.

На II этапе, основной целью является формирование навыка правописания безударной гласной в корне слова. Также отрабатывается умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующей проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее правило. При формировании навыка правописания безударной гласной в корне слова, автоматизацию орфографического навыка реализовывать в трех направлениях:

- 1) прогнозирование орфограммы;
- 2) программирование последовательности умственных действий (алгоритма орфографической деятельности);
- 3) формирование контроля и самоконтроля.

Активно используются алгоритмы проверки (письменные упражнения, задания, ориентированные на поиск орфограмм, развивающие игры, различные виды разминок и т.д.). Неотъемлемой частью данного этапа является проведение формирующих занятий, создание необходимых

предпосылок для формирования и закрепления навыков правильного письма, развития языкового чутья, предупреждения общей и функциональной неграмотности.

На III контрольно-оценочном этапе, проводится работа по проверке орфографических знаний, умений и навыков, в частности правописания безударной гласной в корне слова. В ходе контрольного этапа, учащимся предлагается написать диктант, по состоянию которого оценивается эффективность предложенной нами системы коррекционно-педагогической работы.

В соответствии с выделенными направлениями и задачами коррекционно-педагогической работы нами был разработан тематический план коррекционно-развивающих занятий, представленный в таблице 2.3.

**Таблица 2.3.**

**Тематический план коррекционно-развивающих занятий по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с ОНР**

Тема занятия	Формирование орфографического навыка
	подготовительный этап
<b>Ударение в слове</b> (смыслоразличительная и фонетическая роль ударения)	Задачи: Обучение узнавать слово по его слуховой схеме, по зрительной схеме. Обучение воспроизводить ритм слова с выделением ударного слога.
<b>Безударные гласные</b>  Тренировка в подборе проверочных слов	Задачи: Обучение находить разницу в звучании одного и того же гласного звука в ударной и безударной позиции. Тренировать их в подборе проверочных слов. Обучение применять правило проверки безударных гласных.
<b>Состав слова (морфемный анализ и синтез слов)</b>  Корень слова	Задачи: Формирование орфографической зоркости, закрепление алгоритмов применения орфографических правил. Отработка умения выделять морфему (корень) в словах.
Приставка	Задачи: Формирование умения совершенствовать написанное. Формирование орфографической зоркости, закрепление алгоритмов применения орфографических правил. Отработка умения выделять морфему (приставку) в словах.
Суффикс	Задачи:

	<p>Формирование умения совершенствовать написанное.          Формирование орфографической зоркости, закрепление алгоритмов применения орфографических правил.          Отработка умения выделять морфему (суффикс) в словах.</p>
основной этап	
<b>Подбор однокоренного слова, обозначающего предмет, признак</b>	<p>Задачи:          Обучение поиску дизорфографических ошибок в слове.          Закрепление знаний орфографических правил.          Закрепление алгоритмов применения орфографических правил.</p>
<b>Подбор однокоренного слова, обозначающего действие</b>	<p>Задачи:          Обучение поиску дизорфографических ошибок в слове.          Закрепление знаний орфографических правил.          Закрепление алгоритмов применения орфографических правил.</p>
<p><b>Задания и упражнения, направленные на формирование орфографического самоконтроля</b>          Использование алгоритмов- памяток, само редактирование, карточки с выборочным ответом, перфокарты          Рассказы, направленные на поиск орфограмм.</p> <p>Чтение сказки «Заколдованные буквы», В.В. Воиной «Весёлая грамматика» рассказов.</p>	<p>Задачи: Обучение навыку видеть и слышать орфограмму и выделять её в тексте.          Формирование навыка постановки вопроса к частям текста.          Отработка умения у выделять орфограмму (на слух), определять последовательность и расположение ее в тексте.</p>
<p><b>Обобщение знаний о правописании безударной гласной в корне слова</b></p> <p>Использование алгоритмов проверки (письменные упражнения, задания, игры и т.д.)</p>	<p>Задачи:          Закрепление знаний орфографических правил.          Закрепление алгоритмов применения орфографических правил.          Расширение представлений учащихся, о способах проверки безударной гласной в корне.</p>
контрольно-оценочный этап	
<b>Проверка знаний по правописанию безударной гласной в корне слова</b>	<p>Оценка состояния навыка правописания безударной гласной в корне слова (на примере диктанта).</p>

При составлении перспективного планирования для младших школьников с ОНР учитывается последовательность изучения тем:

- ударение (фонетическая и смысловозначительная роль ударения);



- безударные гласные;
- корень слова, однокоренные родственные слова;
- безударные гласные в корне слова;

Данная последовательность в изучении тем и применении приемов, необходима для того, чтобы у младших школьников с ОНР сформировалась целостная картина языкового явления и существующих внутри системы обучения - законов (правил). Также следует руководствоваться определёнными требованиями в применении приемов:

1. Специальные приемы для формирования навыка правописания безударной гласной в корне слова не исключают традиционные, а дополняют их.

2. Орфографический навык, формируется в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях.

3. Эффективность работы при формировании орфографического навыка во многом определяется заинтересованностью учащихся к занятиям. Поэтому при реализации указанных приемов особое внимание следует уделять занимательности и увлекательности предъявляемого материала, использованию игровых моментов и различных видов разминок, учитывающих речевые возможности учащихся.

4. Повышает эффективность работы использование различных видов опор: перфокарты, таблицы, схемы, сюжетные картинки и др., способствующих развитию мыслительных операций и компонентов языковой способности.

5. Многократное использование одних и тех же приемов позволяет вырабатывать у учащихся автоматизированность и устойчивость навыка правописания безударной гласной в корне слова.

В целом, коррекционно-педагогическая работа, должна быть направлена на формирование навыка правописания безударной гласной в корне слова, на развитие орфографической зоркости, фонематических, словообразовательных, грамматических операций и их интеграцию. Также,

на развитие когнитивных и речевых предпосылок (мышления, памяти, внимания и т.д.), на формирование программирования последовательных языковых операций, их реализацию и контроль в процессе орфографической деятельности. Такая система работы, предполагает комплексный, поэтапный, дифференцированный характер, включая совокупность принципов, направлений, этапов и требований коррекционно-педагогического воздействия. Примерный конспект коррекционно-развивающих занятий представлен в (приложении 2).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование орфографической грамотности у учащихся является одной из главных задач обучения русскому языку в школе. В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков в школе лежит работа системного изучения различных видов орфограмм. Школьники должны понять и усвоить суть этих орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Специфическая неспособность освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил в литературе рассматривается как вид нарушения письма-дизорфография. В связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства проблеме устранения дизорфографии у младших школьников отводится важное место в современной логопедии. В основе нарушений формирования орфографических умений и навыков у школьников с дизорфографией лежит общее недоразвитие речи, а также несформированность ряда неречевых психических функций, психологических предпосылок формирования орфографического навыка, орфографической зоркости. Проблема устранения дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи находится на этапе поиска оптимальных путей, методов и приемов создания целостной системы педагогической коррекции.

Анализ литературных данных и изучение письма младших школьников с общим недоразвитием речи позволил нам разработать методические рекомендации по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с ОНР. Для этого, первоначально мы провели констатирующий эксперимент, который позволил указать нам на то, что самое большое количество дизорфографических ошибок учащиеся с общим недоразвитием речи допускают при написании правил, подчиняющихся морфологическому принципу написания, а именно

написание безударной гласной в корне слова. Мы выявили, что основные трудности у учащихся проявлялись: при подборе проверочных слов; при овладении морфемным анализом слов; при выделении и дифференциации по значению словообразующих и формообразующих морфем. Многие младшие школьники с общим недоразвитием речи не умели формулировать орфографические правила, использовать лингвистические термины. Особенность ошибок при правописании безударных гласных в корне слова заключалась в том, что учащиеся, вместо родственных слов подбирали слова, сходные по звуковому образу, но далекие по семантике.

На основе принципов, задач и направлений коррекционно-педагогического воздействия с учетом школьной программы нами было разработано тематическое планирование.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М., 1987 г.
2. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка: (начальные классы): учебник / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. - Гриф УМО. - М., Академия, 2010 г. – 447 с.
3. Асмолов, А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М., Просвещение, 2013 г. – 152 с.
4. Афанасьев П.О., Шапошников И.Н. Учебник русского языка для начальной школы. Грамматика и правописание. 6-е изд. — М.: Учпедгиз, 1938г. - 64 с.
5. Бетенькова, Н. М. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка – М., Астрель. 2012 г.
6. Бетенькова, Н. М. Орфография и грамматика в рифмовках. – М., Астрель, 2002 г.
7. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности: избранные труды / Е.И. Бойко. М., 2014 г.
8. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. - М., 1996 г.
9. Богоявленский Д.Н. К характеристике процессов абстракции и обобщения при усвоении грамматики//Вопросы психологии-1958 г.-№4- с.54-59.
10. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию //Известия АПН РСФСР 1946 г.- Вып. 10- с.82 -103.
11. Божович Л.И. Психологический анализ употребления правила на безударные гласные корня//Советская педагогика-1957 г.- №5-6-с. 181 -194.
12. Бунаков Н.И. Родной язык как предмет изучения в начальной школе с трехгодичным курсом. - М., 1953 г.

13. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка // Избр. пед. соч. М., 1992 г. с. 30–45.
14. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель – М., АСТАстрель Транзиткнига, 2005 г.- 384, (16) с.- (Высшая школа)
15. Выготский Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982 г.
16. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии-М.: Учпедгиз, 1951г.- 119 с.
17. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка. 4.1. -М., Изд-во АПН РСФСР, 1949 г.-154с.
18. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие М.: Айрис-пресс, 2012 г. - 96 с.
19. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986 г.
20. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5–6 классов. Методические рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Школьная Пресса, 2013 г. – 64 с.
21. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах//Под ред. М.С.Соловейчик. –М.: Просвещение. 1992г.
22. Жуйков С.Ф,- Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку -М., Педагогика, 1979 г.-184.
23. Жукова Н. С. и др. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. Кн. для логопеда. /Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Екатб., АРД ЛТД, 1998 г. - 320 с.
24. Земская, Е.А. Русский язык: синтаксис. - М., Дрофа, 2012. – 272 с.

25. Ивановская О.Г, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко / Дисграфия и дизорфография. Изучение, методика, сказки. Издательство: КАРО ISBN: 978-5-89815-977-1, 2008 г.
26. Камынина, А. Современный русский язык. Морфология. – М., Издательство МГУ, 2013. – 240 с.
27. Котков П.И. О работе с безударными гласными/Русский язык в школе-1956г.-№3. с.48-52.
28. Кудрявцев В.Д. Правописание безударных гласных // Русский язык и литература в советской школе. -1935г. №2. - с. 12-16.
29. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. – СПб., СпбГУПМ, 1999 г. – 36 с.
30. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Левиной Р.Е. М., Просвещение, 1967г. – 366 с.
31. Львов М. Р. Орфография и русский язык / М. Р. Львов. – М., 2004г. – 475 с.
32. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов / М. Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская– 2 -е изд., - М., Просвещение, 1987 г. - 462 с.
33. Львов М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2002 г.
34. Моисеев А.И., Звуки и буквы, буквы и цифры.,М.: Просвещение 1987.— 192 с.:
35. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии: учебно-методич. пособие / Л. Г. Парамонова. – СПб., Детство-Пресс, 2011 г. – 54 с.
36. Парубченко, Л. Б. Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв) / Л. Б. Парубченко. – Барнаул, 2013г. – 352 с.
37. Прищепова И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения

речи//Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. - СПб., Образование, 1992 г. - 140с. - с. 124 – 131.

38. Покровский П.Л. Приёмы проверки написания слов с «непроверяемыми» орфограммами//Русский язык в школе,- 1979 г.-№ 4 С. 43 - 51.281.

39. Разумовская М.М. Занятия по орфографии //Русский язык в школе. -1976г. №6. - с. 33-39.

40. Разумовская М.М. Проблемы обучения орфографии и пути их решения// Русский язык в школе. 1978 г. -№ 3 - с. 8-13.

41. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах-М., Просвещение, 1979 г.-427 с.

42. Рождественский, Н.С. Очерки по истории методики начального обучения правописанию. - М., 1961г.

43. Рождественский, Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания. - М., 1960 г.

44. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников/М., Владос, 1997 г.-

45. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). - М., Классике Стиль, 2003г.- 160 с.

46. Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – 6-е изд. – М., Логос, 2014г. – 527 с.

47. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV). - М., 1980 г. - 192 с.

48. Тарасун В.В . Тесты учебных способностей для 1 класса. Киев, 1992 г.

49. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной — 2-е изд., испр. – М., АРКТИ, 240 с.



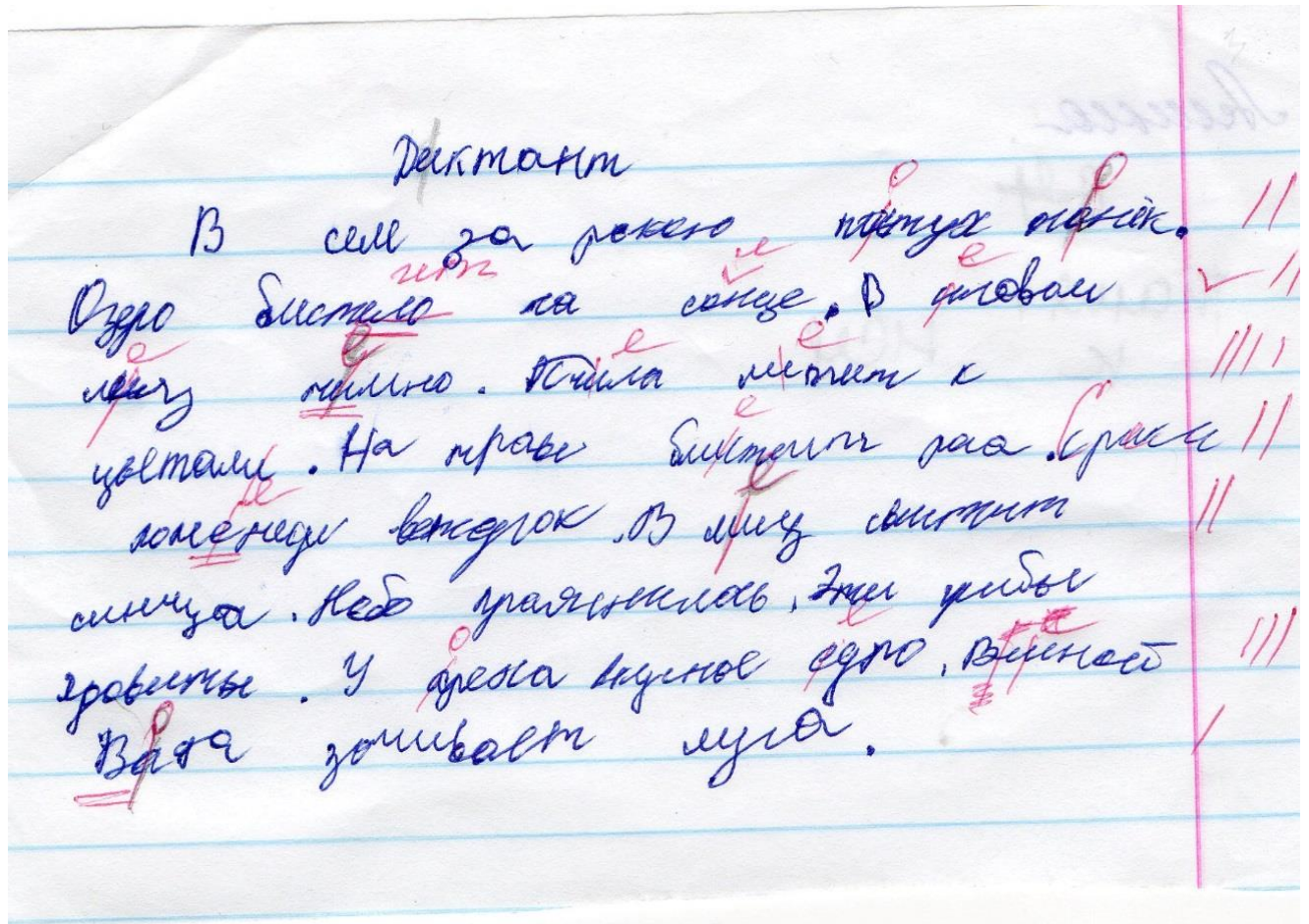
50. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., ЛКИ, 2014 г.

51. Ястребова А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. — М., 1997 г.

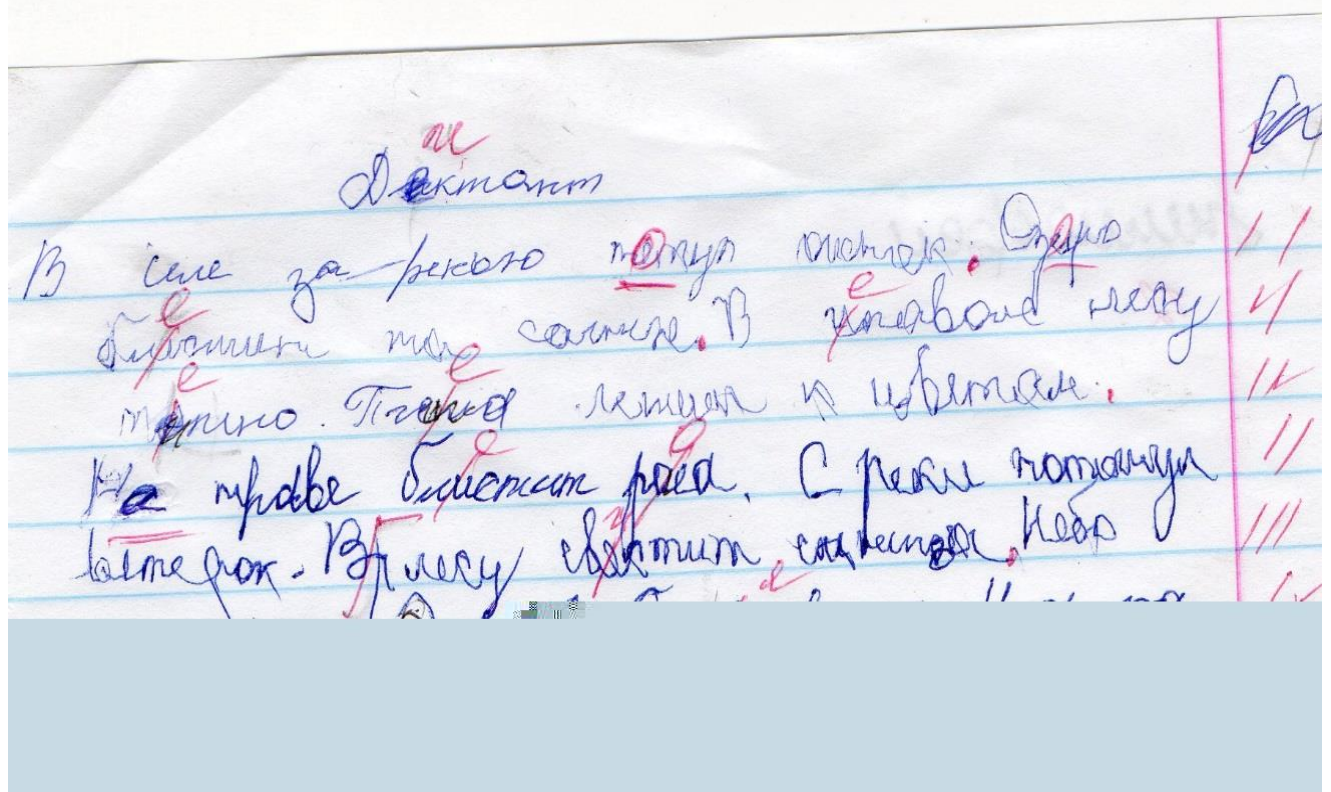
## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## Примеры работ детей экспериментальной группы

Сергей У.



Таня К.



Дима В.

Диктант

III Из леса за рекой пошел  
 дождь. Озеро блестит на  
 II солнце. В лесу тихо.  
 IV Пчела летит в цветочках. На  
 IV траве блестит роса. В лесу  
 VVI светит луна. Небо  
 IV темное. Эти грибы  
 IV красивые. У оврага  
 IV выросло дерево. В саду  
 растут  
 цветы.

Лена К.

Диктант

Из леса за рекой пошел дождь. (1)  
 Озеро блестит на солнце. (11)  
 В лесу тихо. Пчела летит  
 в цветочках. На траве блестит роса. (11)  
 В реке потянулись веточки. В  
 лесу светит луна. Небо  
 темное. Эти грибы красивые. (1)  
 У оврага выросло дерево. В саду  
 растут цветы. (1)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Примерный конспект коррекционно-развивающего урока по формированию навыка правописания безударной гласной в корне слова у младших школьников с ОНР

**Тема занятия: Правописание безударной гласной в корне слова**

#### **Цель**

усвоение особенностей проверочных и проверяемых слов; овладение способами проверки безударных гласных в корне слова.

#### **Задачи**

1. Создать условия для развития умения проверять написание безударных гласных в корне, овладение способами проверки.

2. Формировать навык проверки безударной гласной в корне, путём изменения формы слова.

Формировать умение проверки безударных гласных в корне, путём подбора однокоренных слов. Отработать алгоритм проверки безударной гласной буквы в корне слова

3. Способствовать развитию орфографической зоркости. Развивать мыслительную деятельность, навыки групповой работы.

4. Способствовать отработке контроля и самоконтроля учиться прогнозировать, контролировать, корректировать и оценивать свою деятельность.

#### **Оборудование**

разно-уровневые карточки, светофоры, перфокарты, таблица правописания безударных гласных, иллюстрации картин «У кормушки», сказочные герои: Незнайка, Почемучка.

#### **Ход урока**

##### **1. Организационный момент**

Раз, два, три, четыре, пять – становитесь в круг играть. Сделайте глубокий вдох через нос и вдохните в себя свежесть осеннего утра, доброту и красоту. А выдохните через ротик все обиды и огорчения, плохое настроение. (Зрза) Молодцы!

Повернёмся, поздороваемся с нашими гостями, которые пришли посмотреть на то, чему мы с вами научились.

Проходите и усаживайтесь на свои места.

##### **(Незнайка, Почемучка)**

##### Телеграмма 1.

Правильно составить предложение.

*лежит снег. Кругом пушистый*

##### Телеграмма 2.

Разобрать по составу слово **кормушка**. Подобрать к нему родственные слова.

##### Телеграмма 3.

Вставь в слова пропущенные буквы, подбери проверочные слова.

*Дремучие л..са –*

*Хитрая л..са-*

*Трудные сл..ва-*

*Новые д..ма –*

Ученики работают на индивидуальных досках, выполняя задание по карточкам.

## **2. Каллиграфическая минутка.**

*С с синица, соловей, сорока*

Что мы можем о ней рассказать?

Ученики отвечают. Эта буква согласная, она обозначает 2 звука./с/ - твердый и /сь/мягкий. Оба эти звука глухие, эта буква имеет пару- з.

## **3. Проверка выполненного задания**

Проверка ведется с помощью сигнальных «светофоров». Если ученики согласны с ответом, то поднимают светофоры с зеленым цветом, а если нет, то с красным. На партах зажглись первые «светофоры». Все правильно ответили на вопросы Почемучки.

А у Почемучки новый вопрос. Какие гласные создают особую трудность на письме?

Учащиеся называют гласные. Логопед показывает эти буквы и поясняет.

- Чтобы правильно писать слова с этими буквами, надо уметь:

- выяснить смысл слова
- выделить корень
- найти безударную гласную
- подобрать проверочное слово

Ученики хором читают правила.

## **4. Работа по перфокартам**

Почемучка просит выполнить задания, используя изученные правила.

Но взгляните на Незнайку, он ехидно улыбается. Он сомневается, что вы правильно ответите на вопросы Почемучки. Давайте докажем, что мы многое знаем и умеем.

### Задание 1.

Написать правильно слова.

*З.. ма, х.. лодный, к..рмить, л сной, л..дяной, з..мовать, к..рмушка.*

Учитель диктует, а ребята в своих перфокартах пишут только буквы.

### Задание 2.

К словам с безударными гласными подобрать проверочные слова.

Все ли слова правильно подобраны?

*Зимовье – зима, снежинка – снеговик, кормушка – корм, ледяной – леденел.*

Ученики находят ошибки, объясняют, записывают в тетрадь.

### Задание 3.

Комментированное письмо

Работа по учебнику.

Написать перед словом проверочное слово.

*Тяжесть - тяжёлый, с рассуждением.*

Для проверки слова **тяжёлый**, подбираю проверочное слово с ударным звуком. Проверочное слово **тяжесть**, в корне пишется **я**. И в слове **тяжелый** тоже буква **я**.

### **5. Физкультминутка.**

Нам пора передохнуть,

Потянуться и вздохнуть.

Прочь прогоним лень и скуку,

Разомнем сначала руки.

Покрутили головой,

И усталость вся долой!

А потом мы приседаем.

Это важно, сами знаем.

Мы колени разминаем,

Наши ноги упражняем.

### **6. Решение проблемной ситуации.**

Хоть я не молоток,

По дереву стучу,

В нем каждый уголок

Обследовать хочу,

Хожу я в шапке красной

И акробат прекрасный.

Учащиеся называют, на слайде 6 появляется дятел.

И вот воевода - дятел объявил всем вредным личинкам и насекомым войну. Он стал собирать войско, но поставил условие: в первую очередь примет тех птиц, в названии которых есть безударные гласные, проверяемые ударением. Давайте поможем дятлу. Надо назвать этих птиц, правильно написать эти слова, подобрать проверочные слова, объяснить.

-Ну а теперь за дело!

Ученики называют слова.

Снегирь- снег, сова – совы, синица – синий, скворец – скворушка, грачи – грач, дрозды – дрозд, поползень – ползать.

Посмотрите, ребята, загрузил наш Незнайка. Обидно ему стало, что вы так много знаете и умеете, а он...

Давайте откроем ему секрет.

Дети произносят хором.

-Надо дружить с грамматикой,

Учить правила и, если не лениться,

Можно всему- всему научиться.

### **7. Работа в парах.**

**Иллюстрация «На кормушке»**

Нам надо ее озаглавить, выбрать лучшее название. Составить небольшой рассказ. Учащиеся предлагают свои варианты заголовка, а учитель фиксирует их на доске. Совместное придумывание начала текста, соответствующего заголовку и иллюстрации. Записанные предложения корректируются. Затем прочитывается весь текст.

На кормушке.

Пришла зима. Белым ковром лег на землю снег. Затрещали морозы, дует холодный ветер. Трудно теперь птицам. Целый день ищут они пищу.

Миша и Катя смастерили кормушку. Они будут кормить птиц. Ребята принесли птичкам сухие ягоды рябины, крошки хлеба, кусочки сала.

Птицы прилетели к кормушке. Синицы ловко начали клевать семена и сало. Красногрудые снегири клюют сладкие ягоды рябины. Вороны и воробьи подбирают крошки хлеба на снегу.

Не страшны морозы, когда у тебя такие друзья!

#### **8. Подведение итогов урока.**

Все ребята хорошо работали. Почемучка нашел себе новых друзей. Да и Незнайка многому научился. Выставление оценок.

#### **9. Рефлексия**

Используется метод: «Незаконченного предложения»

«На уроке я узнал ...»

«Мне на уроке удалось...»

«Мне бы хотелось похвалить.....»

«Самым интересным на уроке было...»

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Банк заданий для формирования навыка правописания безударной гласной в корне слова

**Тема. Ударение в слове.**

**Цель.** Показать детям смысловоразличительную и фонетическую роль ударения. Тренировать их в произнесении и определении ударного гласного звука в словах.

**1. Логопед демонстрирует детям две картинки с общей подписью «На столе кружки.»**

Дети молча читают подпись. Логопед просит показать картинку, соответствующую подписи. Дети читают вслух предложения, в котором слово кружки произносится то как кружки, то как кружки. Изменение значения слова связывается с перемещением ударения. Ученики наблюдают звучание этих слов и убеждаются в том, что ударный гласный произносится более громко и длительно, чем безударные гласные.

Также рассматривается второе предложение. Я плачу. Я плачу.

**2. В подтверждение вывода о смысловоразличительной роли ударения рассматриваются пары слов:**

замок - замок, хлопок - хлопок, белки — белки, полки — полки, вычитал — вычитал, скачки — скачки.

Устно составляются предложения и выделяется ударный гласный в слове.

На последующих занятиях проверяется усвоение этих слов.

**3. Отгадать загадки, запомнить место ударения в словах-отгадках:**

На бахче у нас растёт, как разрежешь — сок течёт. Свеж и сладок он на вкус, называется... (*арбуз*).

Из меня посуду тонкую, нежно-белую и звонкую обжигают с давних пор. Называюсь я... (*фарфор*).

Буквы-значки, как бойцы на парад, в строгом порядке построены в ряд. Каждый в условленном месте стоит, и называется всё... (*алфавит*).

**4. Логопед раздает детям наборы гласных букв. Услышав слово, ученики проговаривают его слитно (т.е. без деления на слоги), но с усилением голоса на ударном гласном, поднимая соответствующую гласную букву;**

а) логопед подчеркнуто произносит ударный гласный:

малина, порядок, голуби, голубчик, восемь, ракета, воротник, поэзия, воротничок, стрекоза, стрекозка, прыгалки, прыгун, утята, утёнок, весёлый.

б) слова произносятся в обычной манере:

картон, бумага, продукты, магазин, пионер, телефон, этакий, выполнил, берёза, этот, телеграф, алфавит, крапива, арбуз, каталог, фарфор, простыня, библиотека.

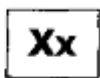
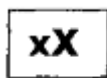
**5. «Узнай свое имя». Логопед отстукивает ритм (ударный слог громче). Встают те дети, чьи имена соответствуют услышанному ритму:**



Алёша, Марина, Виталий, Серёжа, Наташа; Саша, Петя, Миша и т.д.

**6. Назвать картинку. Отхлопать слоги: ударный слог — громкий хлопок, безударный — негромкий.**

Рассмотреть схемы, «прочитать» их, т.е. отхлопать:



**Разложить картинки соответственно схемам.**

7. Данные ниже слова записать под схемами в два столбца с проговариванием и отхлопыванием ритма (они записаны на доске).

Особенно важно в подобных упражнениях дать опыт наблюдений за перемещением ударения в группах однокоренных слов, не привлекая на этом этапе внимания учеников к безударным гласным:

а) лампа, заяц, медведь, рыба, рыбак, весна, зима, зимний, кусок, четверг, белка, море, морской, салют, река, речка, снежный, снежок;

б) кружок, круглый, вторник, второй, повтор, волны, волна, сказал, сказка, скажу, синий, синел, среда, средний, белый, белил, чёрный, чернеть, варит, повар, вёсла, весло, дружный, друзья ...

**Трехсложные слова**

8. Данные на доске слова записать под схемами:



а) прогулка, девочка, карандаш, беседа, горизонт, овощи, ворона, пятница, воробей, командир, газета, яблоки, деревня, молоко, огород, капуста, улица, машина, одежда, пироги, однажды, пшеница;

б) словари, словечко, вишенка, вишневый, выскочил, скакалки, проскакал, угроза, погрозил, прыгуны, грозные, рассказал, сказочка, сказали, выучил, ученик, разучим, овощной, овощи, березняк.

9. Графическая запись текста, данного на доске (на карточке).

**Тема: Безударные гласные.**

**Цель.** Показать ученикам разницу в звучании одного и того же гласного звука в ударной и безударной позиции. Тренировать их в подборе проверочных слов.

1. Логопед произносит слово следы, просит указать ударный гласный и другой — из первого слога. То же со словами ковёр, вязал. Затем делается вывод: в безударном положении гласные звучат нечётко. Чтобы при письме такого слова правильно выбрать гласную букву, нужно подобрать родственное слово, в котором на сомнительный гласный падает ударение, т.е. проясняет его: след — следы, коврик — ковёр, вязка — вязал и т.д.

В безударной позиции обычно сходно звучат гласные: *а и о, е и и, е и я, и и я.*

2. Тренировка в подборе проверочных слов — игры с перекидыванием мяча (ученики указывают ударную гласную).

*один — много*

стена — стены  
 сосна — сосны  
 гроза страна  
 плечо, ядро, коза, вода.  
*вчера — сегодня*  
 платил — платит  
 просил — просит  
 плясал носил  
 сказал, вязал, чертил, тащил.  
*много — один*  
 дела — дело  
 ряды - ряд  
 грибы ...  
 поля, снега  
*сегодня - вчера*  
 везет — вез  
 цветёт — цвёл  
 пасёт — пас  
 метёт, плетёт...,

Отобрать из данных ниже слов лишь те, которые являются проверочными к выделенным словам в начале строки:

садовый - посадить, посадка, сады, садик, садовник;  
 лесистый — лесник, лес, залесье, перелесок, лесорубы;  
 лиса — лисица, лисята, лисий, лисичка, лисонька;  
 снежок - снегирь, снежный, снеговик, снег, подснежник;  
 синеет - синька, синица, синеватый, синий, посинел.

Образец: садовый - посадка, садик.

Объяснить, почему не все родственные слова являются проверочными.

4. Прослушать стихотворение. Повторить правило проверки безударных гласных. Исправить ошибки:

Буква А и буква О обижаются давно:

— Нас, ни в чем не виноватых,  
 часто путают ребята.

Больше всех Петруша Лямин  
 издевается над нами.

Изуродует словечко —  
 пишет через А «калечко».

Букве А стоять здесь стыдно...

Вдруг у Лямина Петра  
 выползут из-под пера

то какие-то «драва»,  
 то какая-то «трова»...

Ведь завянет травка даже,  
 коль при ней такое скажут!..

Буква А и буква О обижаются давно:

— Скачем мы без всяких правил,

как Петруша нас заставил, —

будто мы ему враги...

Хоть из азбуки беги!

*(Л.Дружинкин.)*

***Письменные упражнения в правописании безударных гласных***

5. Прочитать текст упражнения. Выписать парами однокоренные слова, отметив ударную гласную в корне значком «ударение» над буквой, а безударную гласную — точкой снизу. Объяснить, почему одно слово является проверочным для второго. Списать после такого анализа слов текст полностью, вставляя пропущенные безударные гласные.

Образец: час - часы.

а) Целый час я решал задачу. Наши ч-сы идут верно. Ветер надул парус. Корабль подн-л п-руса. У б-льной поднялся жар. Дедушка сегодня болен. С-довник осмотрел посадки. В-ренья варят в т-зах. Налей воды в таз.

б) В поле мы видели норы сусликов. Н-ра лисы больше. Слон очень силён. Сл-ны живут ст-дами. Пастух гонит стадо в с-ло. Сельские жители вст-ют рано. Встану я на заре. Сова — н-чная птица. Всю ночь шумел ливень. Дежурные пол-вают цветы.

6. Вставить безударную гласную в корне, подобрав проверочное слово.

Образец: бой — боец.

**м.ряк**

**с.лач**

**н.члег**

**ст.рик**

**х.трец**

**б.лье**

**тр.лье**

**в.ренья**

**д.брота**

**м.рщина**

**с.лонка**

**т.шина**

7. Найти (подчеркнуть) четвертое лишнее слово в каждом столбце, имеющее иную, чем остальные слова, безударную гласную в корне:

пл.тил гл.тал пос.дил ск.зал

пр.шу к.зёл лош.дь к.вёр

пл.сал зав.зал выр.зал тр.сёт

прин.сти пост.лить заст. гнуть подт.нуть

8. Отметить в словах ударную гласную, проверить обе безударные.

Образец: сторона — стороны — сторонка.

Полоса голова голоса

**Молоток**

**волосок**

**колоски**

**голодал**

**говорят**

**молодой**

**Дорогой**

**деревянный**

**терпеливый**

9. Составить и записать предложения со следующими словосочетаниями:

запеваает в хоре отворил дверь слезал с крыши сыро в лесу сад увядал

запивает молоком отварил картофель слизал варенье метил в лису

охотник увидал

10. Выборочный диктант. По случу выписать из слов безударные гласные, объяснить их написание (вписать их в геометрические фигуры,

начерченные в тетради; порядковый номер гласной в слове, указанный в скобках, диктуется логопедом в процессе работы).

Широка (4) страна (4) моя (2) родная (2).

Ребятишки (4) пасли (2) телят (2) на поляне (2).

Козёл (2) трясет (3) седой (2) бородой (4).

Садись (2) рядом (2) да поговори (6) ладком (2).

Бери (2), завяжи (4) да неси (2), не тряси (3).

Своя (3) земля (2) и в горсти (2) мила (2).

Не спеши (3) отвечать (4), торопись (4) понять (2).

Красив (3) цветок (3), да остёр (1) шипок (2).

Весна (2) красна (3) цветами (3), а осень (3) — плодами (3).

11. Предупредительные и проверочные диктанты.

Дети шалили, качали стол. У часов сломалась стрелка. Старик ловил сетями рыбу. Отряд прошёл через площадь. Охотник зарядил ружьё. Тряпье идет на бумагу. Повар варит мясной суп. Для езды верхом нужно седло. Проведи по линейке прямую линию. Завяжи сестре бант.

### Тема: Корень слова

1. Прослушать текст. Отметить слова, имеющие одинаковый корень.

а) Родник родит речку, а река льётся-течёт через всю нашу матушку-землю, через всю Родину, кормит народ. Вы глядите, как это складно выходит: родник, Родина, народ. Все эти слова как бы родня. (К. Паустовский.)

письмо, начинать сначала, закончить до конца, откусить кусочек, ясно объяснить, виться вьюном, ходуном ходить, красить краской, криком кричать, глазеть глазами, белить белилами, знать не знаю, точить точилкой, косить косой.

### б) КАК РАСТУТ СЛОВА?

Как-то много лет назад

посадили странный сад.

Не был сад фруктовым -

был он только словом.

Это слово, слово-корень,

разрастаться стало вскоре Очень интересно

и плоды нам принесло —

стало много новых слов,

Вот из сада вам рассада,

вот еще посадки рядом,

А вот садовод,

с ним садовник идет.

Гулять в саду словесном!

(Е Измайлов.)

2. Близки ли по значению следующие пары слов?

корова — телёнок

лошадь — жеребёнок

свинья — поросёнок                      овца — ягнёнок

Могут ли они считаться родственными словами, если не имеют одинакового корня?

Указать корень в словах:

гора — горе — горел                      вода — водил  
рисовал — рисовый                      шипеть — шиповник

Близки ли по значению слова каждого ряда? Являются ли они родственными, хотя имеют одинаковые по написанию и произношению корни-«близнецы»?

4. Выписать группы родственных слов:

а) подводный, приводить, водитель, водяной, водянистый, заводной, перевод, водичка, проводник, водовоз;

б) горевал, загорел, пригорок, горцы, горестные, горит, горный, пригорюнился, гористая, погорельцы, выгорит.

5. Выписать те словосочетания, которые допустимы в речи:

маслить маслом, старый старик, варить варенье, делать дело, работать работу, угощать гостя, петь песни, жарить жаркое, писать письмо, начинать сначала, закончить до конца, откусить кусочек, ясно объяснить, виться вьюном, ходуном ходить, красить краской, криком кричать, глазеть глазами, белить белилами, знать не знаю, точить точилкой, косить косой.

6. Вставить пропущенные слова с тем же корнем, что у выделенных слов:

Скоро сказка ..., да не скоро дело ....

Хватит тебе, молодцу, горе ....

Не впервой волку зиму ....

Молодое растёт, а старое ....

На ... и рак - рыба.

Всё живое хочет...

7. Прослушать стихотворение Е. слова в тексте.

Висит сосулька — чистый лёд.

Никто сосульку не сосёт.

А леденцы — не изо льда,

и в рот их можно взять всегда.

Пора назвать нам, наконец,

сосулькой сладкий леденец.

Тогда сосульку ледяную

мы тоже переименуем.

И пусть вдоль крыш

и над крыльцом повиснет

много леденцов, а в магазинах

для ребят сосульки будут нарасхват.

Почему поэт предлагает переименовать сосульки в леденцы?

8. «Каверзные вопросы»:

Почему не шипит шиповник?

О чем горюет гора?  
 С кем не водится водица?  
 В какой ложке ложь?  
 Как рисовать рисом?  
 Куда окунули окуня?  
 Разве у каждой из столиц — сто лиц?

### Тема: Приставка

1. Назвать противоположные действия, используя приставки от-, вы с перекидыванием мяча):

<b>приклеить — отклеить</b>	<b>внести — вынести</b>
<b>принести — ...</b>	<b>вложить — ...</b>
<b>привязать —</b>	<b>впустить —</b>
<b>привыкнуть —</b>	<b>влезть —</b>
<b>пристегнуть —</b>	<b>вкатить —</b>
<b>привезти —</b>	<b>влететь —</b>
<b>пригнать —</b>	<b>вползти —</b>

Составить с некоторыми из них словосочетания.

2. Сходны или различны по значению приставки в следующих словах:  
 придвинул - пододвинул, искупал — выкупал, вымазал — измазал,  
 построил — выстроил,  
 выгладил — отгладил, напугал — испугал.

3. Какими приставками можно выразить начало, а какими — конец действий, обозначенных данными ниже глаголами (за-, по-, от-, пере-, на-).

гремел, сиял, волновался, шумел, стучал, цвел, смеялся, точил, стучал.

4. Выписать в два столбца слова с приставкой пере-:

а) в значении повторное действия;

б) в значении чрезмерного действия:

перевыборы, перегрелся, переутомился, переписал, перезарядил, переполошил, перезрели, перерос, перестановка, перепроверил, перенёс, пересолил, пересадил, пересмотрел, переварил, переставил, передвинул.

5. Записать словосочетания, подобрав к глаголу соответствующую приставку (в-, из-, под-, за-, у-, пере-, на-, рас-, с-):

— бежать в комнату, — ставить стул, —писать письмо, —брать грибов, —вязать рану, —колоть орех, —бить гвоздь, — кутать куклу, — качаться на качелях, — путать буквы.

6. Записать, выбрав подходящее по смыслу слово:

Машина ... мимо дома.

К нам в гости ... бабушка. (*приехала, проехала*)

Самолет сделал...

### Тема: Суффикс

1. Прослушать отрывок:

Всё лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щёчки, спинки и животики. И до того налились и пропитались солнцем, что к осени стали золотыми. (Н.Сладков.)

Как изменится текст, если из подчеркнутых слов убрать суффиксы?

2. Какое из слов является «лишним»:

избушка, садик, крылечко, деревцо, окно, дворик, скамеечка, дверца.

3. Какие из слов не только называют предмет, но и указывают на его величину? В какой части слова заключено значение величины:

лесенка, река, болотце, ручища, прудик, ножичек, сапожищи, куст, домина, дынька, бусы, речонка, клюв, туфелька, шнурочек, забор, ямина, мешок, зерно, книжица, паучище, мост?

4. Используя суффиксы, образовать от данных существительных слова со значением очень маленький и очень большой.

Образец: человек - человечек - человечище.

	Кула	но	рук	сапог	плеч	усы
к — ... —	с — ... —	а — ... —	... —	и — ... —	... —	...
	голо	ног	глаз	волос	клю	хвос
с — ... —	а — ... —	а — ... —	ы — ... —	в — ... —	т — ... —	...

5. Составить словосочетания из слов:

оглянулся, огляделся (кругом, назад);

раскинул, раскидал (игрушки, руки);

непонятная, непонятливая (ученица, задача);

волнующая, волнистая, взволнованная (линия, музыка, сестра).

Подбор однокоренного слова, обозначающего предмет, признак

Подбери проверочные слова, называя ласково предметы, которые они обозначают.

*Пт..нец -*

*К..вер -*

*Лош..дь -*

*Зв..зда -*

Разбери слово «лошадка» по составу.

Выпиши слова в данном порядке. Устно объясни написания слов.

Начинай с буквы «с»

*Комната для еды. Ночная птица. Частичка снега.*

Начинай с буквы «к»

*Дом для лошадей. Инструмент для маляра и художника. Детеныш кошки.*

Начинай с буквы «п»

*Слово, противоположное по значению слову «кривой». Тот, кто пасет стадо.*

Спиши. Перед каждым словом напиши проверочное, которое называет предмет. Обозначь орфограмму.

*Р..гатый, д..ждливый, цв..тет, скр..пит.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. Перед каждым словом напиши проверочное, которое отвечает на вопрос «какой?».

*З..ма, веч..р, зел..нь, ч..стота.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. В скобках напиши проверочное слово, отвечающее на данный вопрос.

*Т..мно (какой?) в л..су (что?) в н..чное (что?) время.*

*З..мля (что?) з..мой (какая?) отдыхает, а в..сной (что?) расцветает.*

Найди лишнее слово. Устно объясни свой выбор. Спиши, вставляя пропущенные буквы. Обозначь орфограмму.

*Св..сток, м..роз, с..лонка.*

*Су..та, д..жди, з..мля.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. Подбери такие проверочные слова, чтобы они были прилагательными. Например: «(Белый) белизна, побелело».

*( ) т..мнота, т..мнеют.*

*( ) св..тлеет, св..тёлка.*

*( ) с..лач, с..льнее.*

*( ) п..стреют, п..строта.*

*( ) ч..стота.*

*( ) ск..лзить.*

*( ) т..плет.*

*( ) т..шина, т..хоня.*

*( ) з..мовье, з..мовать.*

*( ) покр..снеть, кр..снота.*

*Заливает, подвезёт, приведёт, запевал (песню), запивал (молоком), принесёт, помогал, погасил (огонь).*

Прочитай. Спиши, вставляя буквы. В скобках пиши проверочные слова, которые отвечают на заданный вопрос.

*И пот..кли (что делал?) сосульки, затр..щал (что?) лёд, расп..лзлись (что делал?) сн..га (что?). Вот-вот заз..- л..неет (что? какой?) лес, заг..лубеют (что?) воды, задымятся пашни. Гр..чи (кто?) прил..тели (что?) - в..сну (что?) принесли.*

**Тема: Однокоренные слова**

*Пт..нец -*

*К..вер -*

*Лош..дь -*

*Зв..зда -*

Разбери слово «лошадка» по составу.

Выпиши слова в данном порядке. Устно объясни написания слов.

Начинай с буквы «с»

*Комната для еды. Ночная птица. Частичка снега.*

Начинай с буквы «к»

*Дом для лошадей. Инструмент для маляра и художника. Детеныш кошки.*



Начинай с буквы «п»

Слово, противоположное по значению слову «кривой». Тот, кто пасет стадо.

Спиши. Перед каждым словом напиши проверочное, которое называет предмет. Обозначь орфограмму.

*Р..гатый, д..ждливый, цв..тет, скр..пит.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. Перед каждым словом напиши проверочное, которое отвечает на вопрос «какой?».

*З..ма, веч..р, зел..нь, ч..стота.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. В скобках напиши проверочное слово, отвечающее на данный вопрос.

*Т..мно (какой?) в л..су (что?) в н..чное (что?) время.*

*З..мля (что?) з..мой (какая?) отдыхает, а в..сной (что?) расцветает.*

Найди лишнее слово. Устно объясни свой выбор. Спиши, вставляя пропущенные буквы. Обозначь орфограмму.

*Св..сток, м..роз, с..лонка.*

*Су..та, д..жди, з..мля.*

Спиши, вставляя пропущенные буквы. Подбери такие проверочные слова, чтобы они были прилагательными. Например: «(Белый) белизна, побелело».

*( ) т..мнота, т..мнеют.*

*( ) св..тлеет, св..тёлка.*

*( ) с..лач, с..льнее.*

*( ) п..стреют, п..строта.*

*( ) ч..стота.*