

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 НАПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
НА ОСНОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное  
(дефектологическое) образование  
заочной формы обучения, группы 02021660  
Бабкиной Елены Александровны

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Алтухова Т.А

Рецензент:

председатель ТПМПК ДОУ г.Белгорода,  
учитель-логопед МБДОУ д/с

компенсирующего вида №12 г. Белгорода,  
Почетный работник общего образования РФ  
О.А. Токарева

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА НАПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b> .....	11
1.1. Дизорфография: нейрофизиологический, психологический, лингвистический аспекты изучения.....	11
1.2. Трудности овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи.....	26
1.3 Особенности зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с дизорфографией, обусловленные общим недоразвитием речи.....	34
1.4 Использование наглядных средств в логопедической работе по формированию навыка написания словарных слов.....	41
<b>ГЛАВА II ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА НАПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА</b> .....	50
2.1. Цели, задачи, этапы и содержание проекта коррекционной работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	50
2.2. Оценка состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи с учётом нейропсихологического подхода (диагностический этап).....	56
2.3. Экспериментальная проверка эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи (деятельностный этап).....	64
2.4. Оценка результатов коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников (контрольный этап).....	68
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	79
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	82
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	88

## ВВЕДЕНИЕ

Формирование навыков грамотного письма является одной из важнейших задач обучения младших школьников русскому языку. Это предполагает усвоение детьми, прежде всего, орфографических правил, а также запоминание слов с непроверяемым написанием, то есть словарных слов, что способствует дальнейшему успешному обучению детей в школе, их орфографической и речевой грамотности, эффективному усвоению родного языка в письменной форме. Одним из аспектов овладения грамотным письмом является нейропсихологический, включающий в себя функциональную готовность ребенка к письму, то есть достаточное развитие психических функций. Формирование навыка написания словарных слов обусловлено словарными возможностями школьников, полнотой их активного словарного запаса, уровнем развития зрительной и моторной памяти, произвольного внимания, навыков самоконтроля в процессе письма.

Число детей, испытывающих трудности в обучении, заметно возросло в последнее время. Одной из причин школьной неуспеваемости является дизорфография, которая в современной логопедической литературе определяется Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой как стойкое и специфическое нарушение в овладении орфографическими навыками.

Проблеме устранения дизорфографии у младших школьников в связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства отводится важное место в современной логопедии. Ее решение тесно связано с вопросами диагностики и коррекции как фонематического, так и лексико-грамматического строя речи у детей. Исследованиями, проведенными в Научно-исследовательском центре детской нейропсихологии на основе применения нейропсихологических методов, было установлено, что трудности овладения письмом наблюдаются

у детей со сниженной активностью коры головного мозга, сочетающейся с дефектами моторики, речевого внимания, различных видов памяти, пространственной ориентации, зрительного восприятия, логического мышления (А.Е. Соболева).

Основную категорию детей с дизорфографией, как отмечает И.В. Прищепова, составляют школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) 3 и 4 классов, у которых нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками проявляются в еще большей степени, чем у обучающихся 2 класса.

Изучению трудностей овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с ОНР, причинной обусловленности данного процесса посвящены работы О.Б. Иншаковой, И.В. Прищеповой и других исследователей. В работах О.И. Азовой, О.Е. Грибовой, М.С. Грушевской, О.В. Елецкой, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой и других отмечается связь общего недоразвития речи с трудностями овладения орфографией. По убеждению исследователей, у детей с ОНР оказываются несформированными многие речевые и неречевые предпосылки овладения орфографией. Дети с ОНР нуждаются в целенаправленной и своевременной помощи, так как недоразвитие речи существенно влияет на процесс овладения грамотой, орфографическими навыками, на усвоение всей школьной программы, особенно по русскому языку и литературному чтению, отрицательно сказывается на социальной адаптации учеников.

Ученые указывают на актуальность поиска методов, приемов, средств оптимизации коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у обучающихся с общим недоразвитием речи, что определяют необходимость дальнейшего изучения его состояния, причин и механизмов.

Вопросы обучения навыку написания словарных слов в начальной школе рассмотрены в работах таких методистов, как Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, А.В. Текучев, Д.И. Тихомиров и др.

Методические аспекты формирования орфографических навыков, в том числе, навыка написания словарных слов, у детей с общим недоразвитием речи представлены в работах О.И. Азовой, С.Ф. Иваненко, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой.

Также в ряде работ особое место отводится реализации нейропсихологического подхода в обучении письму и коррекции его нарушений (Т.В. Ахутина, Г.М. Зеgebарт, А.Е. Соболева и др.).

В работах отмечается, что в процессе обучения орфографии большое значение имеет развитие у детей памяти, формирование у них установки на запоминание. Слуховая память обеспечивает запоминание на слух фонем в морфемах. Зрительная память проявляет себя в процессе письма по слуху и при списывании. Речедвигательная память опирается на проговаривание, в результате которого фонемный образ слова запечатлевается в движениях органов артикуляции. Она задействована при обучении детей правописанию слов с непроверяемыми орфограммами. В процессе многократной записи одного и того же слова учеником формируется моторная память.

Многие исследователи указывают, что работа по усвоению написания словарных слов должна быть связана с изменением характера их запоминания. То есть, запоминание графического облика слов должно быть осмысленным, а не механическим. Осмысленность запоминания может быть достигнута на основе понимания учеником значения изучаемого слова, сущности и характера содержащейся в нём трудности, установления связи данного слова с ранее изученными словами, сообщения (учителем) и использования (учащимися) специальных приёмов запоминания. Поэтому особую роль при формировании навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР в научно-методической литературе отводят

использованию этимологического анализа слова, мнемоническим приёмам запоминания, наглядных средств обучения.

Важная роль отводится установлению межполушарных и межанализаторных связей.

В то же время, следует отметить, что проводимая логопедами-практиками коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР, как показывает практика, оказывается не достаточно эффективной, у учителей-логопедов имеется потребность в специальных средствах обучения данному навыку, которые они могли бы применять систематически на логопедических занятиях.

Изучение обозначенного вопроса позволило нам сформулировать следующее **противоречие**:

1. Между требованиями ФГОС НОО для детей с ОВЗ к овладению умениями и навыками в предметной области «Филология» и трудностями овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи;

2. Между теоретически и методически обоснованной эффективностью применения нейропсихологического подхода в коррекции нарушений письма и недостаточной представленностью специальных средств и пособий (тренажеров, рабочих тетрадей, мультимедийных презентаций и др.) для формирования навыка написания словарных слов в ходе логопедических занятий.

Поэтому выбранную нами тему магистерской диссертации «Формирование навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе нейропсихологического подхода» можно считать актуальной.

Указанные противоречия позволили определить проблему исследования.

**Проблема исследования** – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** – в рамках реализации педагогического проекта разработать рабочую тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи на основе нейропсихологического подхода.

**Объект исследования** - процесс формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – рабочая тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**: трудности в овладении навыком написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи могут обуславливаться как особенностями когнитивно-языкового развития детей, так и недостаточным учётом этих особенностей в процессе обучения (дидактогенный фактор). Повысить эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР позволит рабочая тетрадь-тренажёр, структура и содержание которой:

- 1) будут основываться на нейропсихологическом подходе, обеспечивающем учет состояния психических функций у детей с ОНР и способствующем формированию межанализаторных связей;
- 2) обеспечат целенаправленность и систематичность работы в этом направлении на логопедических занятиях.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы мы выделили **задачи исследования**:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему преодоления трудностей овладения навыком написания словарных слов у младших школьников с общим

недоразвитием речи и определить необходимость реализации педагогического проекта.

2. Осуществить проектирование рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

3. Определить эффективность использования рабочей тетради-тренажёра для формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

**Теоретико-методологическая база исследования** представлена исследованиями в области формирования навыка написания словарных слов Д.Н. Богоявленского, Н.Н. Волосковой, В.В. Ераткиной, С.Ф. Жуйкова, О.Н. Лёвушкиной, М.Р. Львова, Е.Ф. Петрищевой, М.М. Разумовской; исследованиями в области нарушений овладения детьми с общим недоразвитием речи орфографией русского языка Т.И. Азовой, О.В. Елецкой, И.В. Прищеповой, Р.И. Лалаевой и др., нейропсихологическим подходом в коррекции нарушений письма (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, А.Е. Соболева и др.).

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** получены данные, подтверждающие имеющиеся в научной литературе факты об особенностях навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР, обусловленные особенностями их когнитивно-речевого развития. Обоснована эффективность использования рабочей тетради-тренажёра для формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР на логопедических занятиях.

**Практическая значимость исследования** разработана рабочая тетрадь-тренажёр для формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР, что найдёт применение в практической деятельности учителя-логопеда, тем самым позволит повысить уровень сформированности навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.



В процессе исследования были использованы следующие **методы:**  
*теоретические:* анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;  
*эмпирические:* анализ продуктов речевой деятельности детей, педагогическое проектирование; *количественный и качественный анализ результатов* исследования.

**Этапы исследования:** исследование проводилось с октября 2017 г. по январь 2019 г. и включало в себя два этапа: теоретический и этап реализации проекта.

На первом этапе (сентябрь 2016 – июнь 2017 гг.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы с целью изучения проблемы исследования; определялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методология исследования.

На этапе реализации проекта (сентябрь 2017 – декабрь 2018 гг.) оценивалось состояние процесса формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР. На основе полученных в ходе диагностического этапа исследования данных разрабатывалась рабочая тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов; проводилась оценка эффективности ее использования в процессе логопедической работы; были систематизированы и обобщены результаты экспериментального исследования; сформулированы основные теоретические выводы; завершено оформление магистерской диссертации.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Для младших школьников с ОНР характерны трудности формирования навыка написания словарных слов, обусловленные не только особенностями их речевого и когнитивного развития, но и недостаточно эффективной логопедической работой в этом направлении.

2. Рабочая тетрадь-тренажёр способствует повышению эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

**Апробация результатов исследования:** Материалы исследования были представлены в «Международном журнале гуманитарных и естественных наук» (г.Новосибирск, 30 ноября 2018 г.).

**База исследования:** Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Бехтеевская средняя общеобразовательная школа Корочанского района Белгородской области».

**Структура работы:** магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

Во введении обоснована актуальность исследуемой темы, определены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризованы методологические основы, методы и этапы исследования. Показана научная и практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе на основе анализа современной психологической, психолингвистической, методической литературы рассматриваются теоретические основы проблемы формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Вторая глава посвящена реализации педагогического проекта «Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи», проведению экспериментального исследования, состоящего из диагностического, деятельностного и контрольного этапов.

В заключении представлено теоретическое обобщение результатов исследования и сформулированы основные выводы.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА НАПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Дизорфография: нейрофизиологический, психологический и лингвистический аспекты изучения

Объектом исследования логопедов уже более столетия являются нарушения формирования у школьников письменной речи, которые играют весомую роль в обучении и интеллектуальном развитии детей.

Современные представления из области психологии, нейрофизиологии, общей и коррекционной педагогики, языкознания позволяют рассматривать орфографически правильное письмо как автоматизированную в процессе практики психическую деятельность, имеющую сложную структурно-функциональную организацию (7).

Одной из актуальных проблем, изучаемых в методике преподавания русского языка в начальной школе и логопедии, является овладение грамотным письмом. Традиционно выделяемые нарушения, такие как дисграфия и дизорфография, мешают формированию грамотного письма у младших школьников.

Благодаря исследованиям Г.М. Сумченко и И.В.Прищеповой, публикациям Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева и других, произошло выделение дизорфографии как вида нарушения языковых способностей детей и формирования у них письменной речи, требующего специальных логопедических методов коррекции. По мнению учёных, дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода неполноценность состояния устной речи (30).

«Дизорфография - это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках», дает определение Р.И. Лалаева (34).

Дизорфография как стойкое, специфическое нарушение процессов письма рассматривается в нейрофизиологическом, психологическом и лингвистическом аспектах.

Нейрофизиологической основой овладения письмом является полноценное развитие мозговых систем и координированное взаимодействие связанных с ними функций. По утверждению О.В Елецкой: «По данным специальных исследований психофизиологический уровень письма обеспечивается совместной работой заднелобных, нижнетеменных височных, задневисочных, переднезатылочных отделов мозга. Лингвистический уровень, на котором происходит выбор языковых средств (звуков, слов, синтаксиса), зависит от совместной работы передней и задней речевых зон. Совместная работа этих морфологических образований мозга составляет основу процессов письма». Помимо этого в деятельности письма участвуют все анализаторные системы (5).

Сформированности функциональной специализации полушарий мозга, во многом определяющей своеобразие психических процессов, в частности процессов восприятия и переработки информации в процессе усвоения и реализации навыка письма, ученые отводят важную роль. В процессе изучения асимметрии мозга выявлено, что в полушариях мозга локализация лингвистических и нелингвистических звеньев процесса письма как вида речевой деятельности происходит по-разному.

С функционированием левого полушария больше связаны аналитические и логико-грамматические аспекты деятельности. С работой правого полушария в большей степени связаны невербальные функции, речевая инициатива, регуляция нелингвистических компонентов речи и речевые автоматизмы. В ходе исследования взаимосвязи умственных

способностей двух полушарий выявлено, что в основном обеспечивает речевую деятельность, активнее участвует в аналитических процессах, ассоциативной деятельности левое полушарие. В то время как правое полушарие отвечает за конкретно-образное мышление и работает с невербальными стимулами. За автоматические процессы обработки лексической информации в большей мере ответственно правое полушарие, за контролируемые, произвольные - левое.

Т.Г. Визель и Е.Д. Дмитрова в своих исследованиях обнаружили в анамнезах детей с дизорфографией остаточные явления органического поражения головного мозга (6). Ими было высказано следующее мнение: «Одним из основных факторов дизорфографии является незавершенная латерализация речевых процессов, необходимых для обучения письму». В этом случае, как отмечают авторы, «правополушарный, симультанный принцип обработки текста, подлежащего написанию, продолжает доминировать над левополушарным – дискретно-логическим». Вследствие этого у школьников появляются специфические нарушения, которые указывают на заинтересованность определенных зон левого полушария: нарушение понимания слов и оттенков их значений, трудности при словоизменении и морфемном членении. При подборе однокоренных и проверочных слов дети испытывают затруднения. В связной речи у них наблюдаются замены слов, специфические парафазии. Исследователи говорят о том, что при значительной сохранности невербальных высших психических функций у детей данной категории достаточно грубо нарушены предпосылки, лежащие в основе овладения морфологическим способом письма и орфографией.

В психологическом аспекте письмо рассматривается как сложная психическая деятельность – письменная речь, базирующаяся на автоматизированном моторном навыке. Такие познавательные процессы, как память и внимание, играют особую роль в реализации письма (26).

Выделяют основные виды памяти, участвующие в реализации письма, которые представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

## Основные виды памяти

№ п/п	Вид памяти	Роль в реализации письма
1.	Кратковременная слухоречевая память	-обеспечивает удержание временной последовательности подлежащих записи языковых единиц
2.	Долговременная слухоречевая память	-позволяет запомнить и воспроизвести правильное написание словарных слов, употребление морфем в соответствии с принципом единообразия; -лежит в основе сохранения формулировок орфограмм и воспроизведения алгоритма выполнения орфографического действия
3.	Слуховая память	-обеспечивает запоминание на слух фонем в морфемах
4.	Зрительная память	-необходима при письме по слуху и списывании
5.	Речедвигательная память	-правописание слов с непроверяемыми орфограммами; -опирается на орфографическое проговаривание
6.	Моторная память	-формируется в процессе многократной записи одного и того же слова.

Полноценная способность к концентрации, распределению и переключению внимания – одно из необходимых условий успешной реализации письма как деятельности. Внимание обеспечивает процесс самоконтроля за выполнением письма, возможность коррекции неправильно выполненных действий.

Лингвистический аспект письма, описанный в трудах Л.В. Щербы, Л.Р. Зиндера, А.А. Леонтьева, даёт возможность рассматривать сущность письменной речи как систему порождения связного письменного высказывания (39). С точки зрения лингвистического аспекта, по мнению исследователей О.Б. Иншаковой, А.Н. Корнева и других, дисграфия и дизорфография связаны с тем, что младшими школьниками не усваиваются

принципы русской орфографии: фонетический, морфологический и традиционный. Школьники должны понять, а затем и усвоить сущность каждого из этих принципов. Для этого у ребёнка должны быть необходимые предпосылки, приобретённые ещё до начала обучения письму. Если такие предпосылки отсутствуют, учащийся сталкивается с определёнными трудностями в процессе овладения родным языком (26).

Фонетический принцип письма, по определению Л.Г. Парамоновой (44), заключается в том, что слова пишутся так, как слышатся. Этот принцип не требует знания каких-либо грамматических правил, так как, с точки зрения грамматики, здесь ошибиться негде - пишем, как слышим, поэтому основными условиями его освоения являются: различение на слух всех звуков речи, правильное их произнесение, различение букв, обозначающих эти звуки, владение навыками звукового анализа и синтеза. Этому принципу подчиняются слова, в которых все звуки находятся в сильных позициях: гласные под ударением, согласные чётко слышатся. Это наиболее легкий для усвоения принцип, с которым в первую очередь знакомят школьников (40).

По мнению М. С. Грушевской (13), морфологический принцип письма в русской орфографии является ведущим, ему подчинено написание большинства слов русского языка. Суть этого принципа заключается в том, что общие для родственных слов значимые части (или морфемы) сохраняют на письме единое начертание, несмотря на то, что различаются в произношении. Согласно морфологическому принципу необходимо следовать определённым грамматическим правилам, то есть слова нельзя писать так, как «слышим». Следовательно, морфологический принцип письма предполагает знание пишущим грамматических правил.

Усвоение орфограмм, подчиняющихся морфологическому принципу написания, как считает И.В. Прищепова (46), требует дифференциации лексического и грамматического значений морфем. Например, при письме слов с суффиксами -ище-, -еньк-, -оньк- необходимо различать их лексические значения (принадлежность к предметам различных размеров и

качеств). При этом важно иметь четкое представление о том, к какой части речи относятся слова, уметь выделять и другие грамматические признаки, в частности, такие, как написание слов, относящихся к некоторым грамматическим категориям.

К «ошибкоопасным» местам относят определенные устойчивые по написанию буквенные сочетания в словах, написание которых требует запоминания зрительного образа сочетания данных графем. Например, написание: -оло-, -оро-, -чн-, -чк-, -стн- и некоторые другие. Данные закономерности русского традиционного и графического письма с трудом усваиваются детьми с дизорфографией. Для правильного написания целого ряда окончаний имен прилагательных необходимо овладение навыком постановки грамматических вопросов и предварительного определения окончаний (43).

Морфологический принцип применяется при написании корней, суффиксов, флексий, приставок вне зависимости от их произношения в данном слове.

Полноценное овладение этим принципом написания базируется на сформированности у школьников словообразовательного анализа, усваиваемого ими на основе достаточно высокого уровня развития лексико-грамматического оформления собственной речи и развития способностей к произвольному анализу языковых единиц (41).

Для успешного овладения морфологическим принципом письма, в случае полного усвоения учащимися фонетического принципа письма, Л.Г. Парамоновой (44) выделен ряд предпосылок.

Во-первых, умение быстро и безошибочно находить в любом слове его части: приставку, корень, суффикс, окончание, что указывает на достаточный уровень овладения операциями морфемного анализа.

Во-вторых, чтобы на практике применять большинство правил, ребёнок должен иметь достаточно большой, систематизированный словарный запас, чтобы осмысленно подбирать проверочные слова.



В-третьих, прежде чем изучать правила грамматики, ребёнок ещё до школы должен овладеть грамматическими нормами языка, уметь интуитивно отличать правильные и неправильные формы слов. Усвоение этих языковых норм в устной речи является залогом соблюдения их в письменной речи (34).

Если у учащихся не сформированы все рассмотренные предпосылки, основной причиной допускаемых ошибок будет не то, что ребёнок не знает правила, а то, что он не может овладеть морфологическим принципом письма (38).

Суть традиционного принципа письма заключается в том, что многие слова пишутся так, как их написание сложилось исторически, без всякого учёта современного состояния русского языка. Примером традиционного написания является написание буквы И после букв Ж, Ш, Ц (36).

Нарушение усвоения фонетического принципа русской орфографии проявляется в дисграфии. «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма», - даёт определение Р.И. Лалаева.

Дизорфография, как считает Р.И. Лалаева (33), возникает при трудностях овладения традиционным и морфологическим принципами русской орфографии.

В настоящий момент проблема дизорфографии наиболее полно представлена в исследованиях О.И. Азовой (2), Р.И. Лалаевой (32) и И.В. Прищеповой (46). По их мнению, данное нарушение письма характеризуется «...стойкой... несформированностью усвоения орфографических знаний, умений и навыков» и проявляется в виде неправильного написания безударных гласных в корне, произносимых согласных, удвоенных согласных, парных согласных, словарных слов, традиционных сочетаний (жи, ши, ча, ща, чу, щу, чк, сти и др.).

По мнению И.В. Прищеповой (46), дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения

орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

Также И.В. Прищепова (46) отмечает, что дизорфография проявляется как изолированно, так и в структуре сложного нарушения, такого как общее недоразвитие речи. Нарушение усвоения правописания у младших школьников с ОНР (IV уровень) часто сочетается с нарушениями устной и письменной речи.

При поступлении в школу дети с дизорфографией испытывают значительные затруднения при ознакомлении с грамматическими понятиями. Например, они длительное время не могут запомнить и часто смешивают такие термины, как «звук», «слог», «слово» и некоторые другие. Трудности усвоения орфограмм проявляются, прежде всего, в длительном периоде запоминания их формулировок.

По мнению М.С.Грушевской (13), ребёнок с дизорфографией не может самостоятельно, своими словами передать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на пройденные орфограммы. Грамматические признаки орфограмм обычно усваиваются формально (например, при проверке безударных гласных в корне вместо родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию).

У младших школьников с дизорфографией отмечаются трудности усвоения операций и способов проверки слов (например, при определении морфемного состава слова и дальнейшем подборе цепочки родственных слов), они не умеют выделять «ошибкоопасные» места в словах, подчиняющихся морфологическому принципу письма (например, корень, окончание, приставку или суффикс).

Младшие школьники с дизорфографией часто заменяют грамматический вопрос лексическим, что приводит к нарушению содержания алгоритмического действия по нахождению окончания. Многочисленные ошибки в письменных работах, устных ответах детей свидетельствуют о

трудностях формирования не только отдельных орфографических операций, но и всего хода усвоения орфографических знаний, умений и навыков (4).

И.В. Прищепова (47) отмечает, что симптоматика дизорфографии у младших школьников носит полиморфный характер. Нередко у первоклассников отмечается недостаточная психологическая готовность к школьному обучению, проявляющаяся в особенностях их личностного и интеллектуального развития. У детей данной категории с трудом формируются способы продуктивной учебно-практической деятельности, адекватное отношение к своим способностям и результатам выполненной работы, что приводит в дальнейшем к неуравновешенности, беспечному отношению к учению. Описанные характеристики определяют уровень развития самосознания школьников с дизорфографией. Нечёткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания, трудности освоения и применения данных правил правописания, особенно подчиняющихся морфологическому принципу, являются типичными проявлениями дизорфографии. Это приводит к значительному количеству орфографических ошибок на письме.

Дети с дизорфографией, как и их сверстники с нормальным речевым развитием, по мнению И.Н. Садовниковой (52), наибольшее количество ошибок допускают в самостоятельной письменной речи (изложениях, сочинениях, письменных рассказах по картинкам). Однако младшие школьники с дизорфографией допускают не только многочисленные орфографические ошибки, но и нарушения морфологического и синтаксического уровней письменной речи. У них в отличие от детей с нормальной речью самопроверка не дает положительных результатов.

В сочинениях и изложениях школьников с дизорфографией отмечаются нарушения как смысловой стороны письменной речи, так и языкового оформления текста. Дети неправильно формулируют основную мысль, не умеют выделять главное и второстепенное, обобщать, удерживать в памяти смысловые звенья повествования, правильно передавать их

последовательность (18). Это становится причиной того, что младшие школьники чаще всего лишь перечисляют персонажей и действия сюжета. Как правило, используют в основном малораспространенные и нераспространенные предложения, часто пропускают главные члены предложения (в большинстве случаев сказуемое), значения слов передают неточно, допускают замену слов по типу парадигматических ассоциаций (дерево – берёза, посуда – чашка).

Аналогичные закономерности, по мнению Л.Н. Ефименковой (16), отмечаются и в письменных рассказах детей по картинкам.

И.В. Прищепова (48) считает, что речевая патология отрицательно влияет на усвоение всех правил правописания, поэтому отсутствие целенаправленной коррекции дизорфографии приводит к значительному увеличению количества ошибок у детей из класса в класс по сравнению с предыдущим годом обучения. Прежде всего, страдают те виды письма, которые предполагают достаточно быструю актуализацию орфографических знаний и умений, активизацию мнестических процессов, включение анализа и синтеза в языковую деятельность (сочинение, письменный рассказ по картинке, изложение, словарный диктант на пройденные правила правописания).

Т.Г. Визель (7) считает, что младшие школьники с дизорфографией, используя уже имеющиеся у них орфографические знания, способы проверки орфограмм, испытывают затруднения. Кроме того, они не могут быстро актуализировать нужный ряд однокоренных слов, необходимых для реализации орфографических правил. Причиной этого является низкий уровень морфологических обобщений.

При подборе проверочного слова к слову с безударной гласной в корне учащиеся с дизорфографией не используют приём сопоставления словоформ, а подбирают сходные по звучанию не являющиеся родственными «проверочные» слова («насок» - «насы», от слова нас). При этом не могут обосновать, почему «проверочные» слова являются родственными. В

отдельных случаях они относят данные слова к «правильным». Неумение определить «опасные» места, выделить сильную и слабую позиции звуков в словах связано с неумением дифференцировать лексическое и грамматическое значение морфем, с несформированностью морфологических обобщений, представлений о родственных словах. Таким образом, у детей отмечаются недостатки и теоретических знаний, и практических умений и навыков в области правописания (24).

Огромное количество ошибок дети с дизорфографией допускают и при переносе слов. Как отмечают Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева (32), это свидетельствует о недифференцированности знаний, умений и навыков слогаделения и переноса слов, неумении анализировать ритмический рисунок слова, несформированности, в первую очередь, морфологических обобщений. Наиболее характерными ошибками на письме в данном случае являются: буквы от приставки («подлетел»), перенос одной буквы (чаще всего гласной в начале слова: «отвечал»), отрыв одной буквы от корня или суффикса («бумажный»). Трудности переноса слов у школьников с дизорфографией вызывают определённый стереотип написания частей слов на полях.

По мнению Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитровой (8), многочисленные ошибки в словах традиционного принципа написания свидетельствуют о значительном снижении речезрительной и речеслуховой памяти детей. Младшие школьники, имеющие речевую патологию, забывают продиктованные логопедом слова, не умеют пользоваться орфографическим словарём, с трудом воспроизводят формулировки орфограмм. Кроме того, они часто не могут объяснить значения имён собственных и имён прилагательных, смешивают понятия (кличка и имя, имя и название). Всё это отрицательно влияет на успешность усвоения словарных слов.

У детей с дизорфографией недостаточно прочно сформированы знания и о буквах алфавита. Школьники с речевым недоразвитием, в отличие от своих сверстников без речевой патологии, не усваивают школьную

терминологию (звук, слог, словосочетание и др.). Они часто путают букву и звук, искажают их (буквы Ф, Х обозначают как «фэ», «хэ»). Вместо выделения определённых слогов, заданных логопедом, называют звуки и наоборот (15).

При морфологическом разборе слов, по мнению И.В. Прищеповой (49), дети вспоминают отдельные сведения о них, но забывают названия частей речи. Ошибки, допущенные при морфологическом разборе слов, свидетельствуют, прежде всего, о несформированности умения различать лексическое и грамматическое значения словоформ, неумении ставить к ним грамматические вопросы. Дети с дизорфографией испытывают значительные затруднения и при определении рода и числа имён существительных, имён прилагательных и глаголов; не усваивают категории склонения имён существительных и спряжений глаголов, то есть тех понятий, которые предполагают достаточно высокое развитие процессов абстракции и обобщения. Как следствие почти не умеют пользоваться памяткой для морфологического разбора слов.

С.Ф. Иваненко (21) отмечено, что при выполнении специальных письменных упражнений, выявляющих симптоматику дизорфографии, дети с данной патологией в большинстве случаев читают все задания сразу, а не по отдельности. Это приводит к тому, что начав выполнять задание, большинство из них часто уточняют содержание инструкции. Дети, как правило, не могут самостоятельно найти и исправить ошибки в словах, лишь видят отдельные «ошибкоопасные» места, чаще всего те, которые относятся к группе правил графики (сочетания жи, ши, чн, чк, двойные согласные в простейших словах). При объяснении написания слова они иногда называют проверочное слово, но затрудняются изложить формулировку орфограммы, или вообще отказываются от ответа. Младшие школьники с нормальным речевым развитием в большинстве случаев справляются с подобными заданиями. Они начинают выполнять задание сразу после прочтения инструкции, их ответы содержат элементы рассуждений и простые

умозаключения (например, если слово заканчивается на -а, то это первое склонение).

У детей с дизорфографией отсутствует чёткое владение учебной терминологией, они не могут запомнить и смешивают такие термины, как «звук», «слог», «слово». Учащиеся не умеют находить те места в словах, которые требуют знания правил: такие как, написание *жи, ши, ча, ща, чу, шу*, разделительного мягкого знака, то есть правил графики. Вследствие недоразвития самоконтроля школьники не могут находить и исправлять огромное количество орфографических ошибок, что усложняет выбор способа проверки слов.

Неправильный перенос слов свидетельствует о трудностях анализа ритмического рисунка слова, несформированности морфологических обобщений. Это же объясняет стереотип написания частей слова на полях. Неусвоение написания прописной буквы в именах говорит о сужении речезрительной и речеслуховой памяти, несформированности процессов сохранения и воспроизведения предложенного материала у школьников с этой патологией. Дети часто забывают продиктованные или показанные учителем слова, с трудом ориентируются в орфографическом словаре.

Учитывая принципы русской орфографии, И.В. Прищепова (48) выделяет три группы орфограмм по степени трудности овладения школьниками с дизорфографией.

К первой группе относятся орфограммы, в основе которых лежит морфологический принцип написания слов: написание безударной гласной в корне, непроизносимых согласных, двойной согласной в простейших словах, парной согласной. Именно в них отмечается наибольшее количество ошибок.

Вторая группа, опирающаяся на традиционный принцип написания и правила графики, состоит из орфограмм средней степени трудности, таких как, написание -чн-, -чк-, -стн-, -оло-, -оро-, разделительный мягкий знак, правописание слов с непроверяемым написанием, прописная буква в именах,

отчествах и фамилиях людей, кличках животных, названиях городов, деревень, рек.

В третью группу входят относительно лёгкие для усвоения орфограммы на основе фонематического принципа написания: обозначение мягкости согласных на письме.

Самое большое количество дизорфографических ошибок, как указывает И.В. Прищепова (49), допускают дети с ведущим компонентом дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, с элементами аграмматической и оптической дисграфии. Несформированность языкового анализа и синтеза, недоразвитие грамматического строя речи, а также зрительно-пространственных представлений определяют нарушения усвоения большинства орфограмм, основанных как на морфологическом и фонетическом, так и на традиционном принципе написания.

На основании исследований О.Г. Ивановской, Л.Я. Гадасиной (23), частота встречаемости дисграфических и дизорфографических ошибок в начальной школе колеблется. Дисграфических (66%) ошибок в 1-м классе дети допускают больше, чем дизорфографических (32%). Среди дизорфографических преобладают ошибки на обозначение мягкости согласных на письме и безударные гласные в корне, проверяемые ударением. Словарные слова среди дизорфографических ошибок составляют 30%.

Во 2-м классе можно говорить о собственно дизорфографических ошибках, которые становятся стойкими и их количество увеличивается по сравнению с количеством дисграфических ошибок (64% и 34% соответственно). Это связано с увеличением речевого материала. Наибольшее число дизорфографических ошибок допущено в словах с непроверяемым написанием (словарные слова – 34%) и с безударной гласной в корне.

В 3-м классе число дисграфических ошибок уменьшилось, в то время как число дизорфографических увеличилось. Среди дизорфографических основными являются ошибки в словах с непроверяемым написанием и на



безударные гласные в корне. Ошибки в словарных словах составляют 38 % (21).

На основании выше изложенного можно сделать вывод о том, что дисграфических ошибок становится меньше, чем старше дети, зато число дизорфографических ошибок, наоборот, увеличивается. Соотношение ошибок в словарных словах по отношению к дизорфографическим ошибкам у младших школьников представлено на рис.1.1.

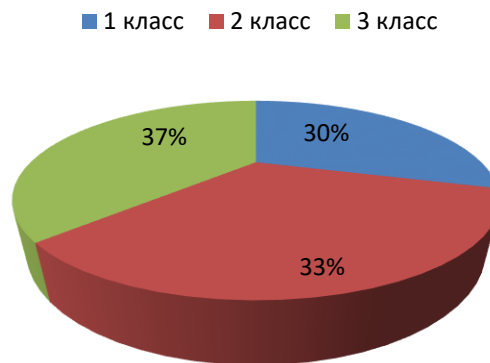


Рис.1 Процентное соотношение ошибок в словарных словах

Сначала дисграфические ошибки сочетаются с дизорфографическими, а более в старших классах дисграфия переходит в дизорфографию. Значит, если своевременно не заняться коррекцией нарушения письма, дисграфия может привести к дизорфографии.

Таким образом, дизорфография рассматривается в трех аспектах изучения: нейрофизиологическом, психологическом и лингвистическом.

С точки зрения нейрофизиологического подхода, развитие дизорфографии связано с полноценностью развития мозговых систем и координированным взаимодействием их функций.

В основе психологического аспекта дизорфографии лежит сохранность кратковременной, долговременной, слуховой, зрительной, речедвигательной и моторных видов памяти.

С точки зрения лингвистического подхода, дизорфография относится к проявлениям нарушения овладения письменной речью. В основе

дизорфографии лежат трудности усвоения двух принципов русской орфографии: морфологического и традиционного. Причиной неусвоения морфологического принципа является несформированность морфологических обобщений и навыков оперирования грамматическими категориями, такими как род, спряжение, склонение. Также нарушением языкового анализа и синтеза, проявляющихся в следующих ошибках: аграмматические ошибки, ошибки на смешение артикуляторно и акустически близких звуков, ошибках на смешение букв и ограничения языковых единиц, ошибках языкового анализа и синтеза.

Неусвоение традиционного принципа связано с неправильным написанием детьми словарных слов, правописание которых относится к орфограммам средней степени трудности и имеет достаточно частотное проявление в письменных работах младших школьников.

## **1.2. Трудности овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи**

Неусвоение традиционного принципа русской орфографии проявляется, как уже отмечалось выше, в неправильном написании словарных слов.

По мнению А.В. Текучева (3), словарные слова – это слова, правописание которых не попадает целиком или частично под правила русского языка. Изучением проблемы написания словарных слов занимались такие учёные, как Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранова, Д.Н. Богоявленский, В.В. Ераткина, В.П. Канакина, Н.П. Каноныкин, Н.Н. Китаев, М.Р. Львов, М.В. Панов, Г.Н. Приступа, М.М. Разумовская, Н.А. Щербакова (10).

Роль послогового проговаривания при усвоении непроверяемых написаний раскрыта в научных трудах Н. Н. Китаева (11). Последовательность работы с непроверяемыми безударными гласными была

уточнена П. П. Ивановым (22). Н. С. Рождественский рекомендовал приемы, облегчающие запоминание слов, в частности, группировку слов по орфографическому признаку, подбор родственных слов и форм, подбор слов по признаку графического сходства и графической противоположности и другие. Лексико-орфографические упражнения, направленные как на запоминание написания трудных слов, так и на развитие мышления и речи учащихся разработаны В. П. Канакиной (3). В работе над словарными словами В. В. Агафоновым (3) было предложено опираться на слуховые и зрительные ассоциации, тем самым предоставляя возможность подключать эмоционально-образную память.

Среди учащихся младших классов общеобразовательных школ имеется группа детей с «общим недоразвитием речи» (ОНР), нуждающихся в целенаправленной и своевременной помощи. Недоразвитие речи существенно влияет на процесс овладения детьми с общим недоразвитием речи грамотой, орфографическими навыками, на усвоение всей школьной программы, особенно по русскому языку, к тому же отрицательно сказывается на социальной адаптации учеников. По указанным причинам значительный процент неуспевающих школьников составляет именно эта группа детей.

Изучение трудностей овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи и их причинная обусловленность представлена в работах Г.М. Зегебарт (19), О.Б. Иншаковой (24), И.В. Прищеповой и др.

Анализ литературы позволяет выделить несколько групп причин, приводящих к трудностям овладения навыком написания словарных слов детьми с общим недоразвитием речи.

Во-первых, это причины, связанные с особенностями речезыкового и когнитивного развития детей с общим недоразвитием речи.

Во-вторых, причины, которые можно обозначить как дидактогенные, то есть возникающие по причине того, что педагогами не учитываются

особые образовательные потребности учащихся с общим недоразвитием речи и не всегда используются соответствующие методы и приёмы работы с ними.

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении орфографией отмечается в работах О.Е. Грибовой, М.С. Грушевской, Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, И.Н. Садовниковой (51), которые считают, что у детей с общим недоразвитием речи оказываются несформированными многие речевые предпосылки овладения орфографией.

По определению Р.Е. Левиной (35), у детей с общим недоразвитием речи отсутствует надлежащая готовность к усвоению орфографического правила. Автор считает, что грамотное письмо «подготавливается ещё задолго до его прохождения опытом устного общения и обобщений, возникающих в этом опыте» и определяется не только знанием правил. Бедность словарного запаса, неточность понимания значений слов мешают возможности полного применения правил, хотя формулировку правил в большинстве случаев дети знают наизусть. Основная причина допускаемых ошибок в данном случае заключается не в простом незнании грамматических правил, а в принципиальной невозможности их усвоения (25).

Анализируя уровень овладения орфографическими навыками у детей с общим недоразвитием речи, Л.Г. Парамонова (44) отмечает следующее:

1) дети 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 дифференцировать их в речевом потоке;

2) дети с общим недоразвитием речи имеют бедный словарный запас, значения слов понимают недостаточно точно, не улавливают смысловой связи между родственными словами. Проверочные слова подбираются такими детьми чисто формально и чаще всего наугад. Это и

объясняет невозможность применения на практике даже хорошо выученных учащимися правил;

3) дети с общим недоразвитием речи не владеют грамматическими нормами языка. Для них характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, что свидетельствует о неумении согласовывать слова между собой.

Дети с общим недоразвитием речи, как отмечено Л.Г. Парамоновой (44), имеют бедный словарный запас и недостаточно точное понимание значения слов. У таких детей наблюдается недостаточный уровень сформированности слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля. Они не всегда умеют подчинять и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться ими.

Речевыми причинами трудностей овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи, по определению Л.Г. Парамоновой (44), являются низкий или слабый уровень фонематического слуха и бедность словарного запаса учащихся, заключающаяся в неточности значений, трудности актуализации словаря.

Ограниченность словаря – это количественная и качественная характеристика лексического запаса учащихся. Особенность словарного запаса детей с ОНР, по мнению С.Ф. Иваненко, проявляется в виде трудностей овладения семантикой слов (18).

А.В. Ястребова (50) считает, что нарушения понятийной стороны речи проявляются в нарушениях лексического запаса слов и грамматического строя речи. У детей с общим недоразвитием речи словарный запас ограничен и содержит в основном слова обиходно-бытовой тематики. Кроме того, наблюдается неравномерное расширение или сужение значений слов. Младшие школьники допускают ошибки в употреблении значений слов, смешивают слова по смыслу и по акустическому сходству. К тому же в речи отмечаются многочисленные грамматические нарушения.

Н.А. Никашина (42) отмечает у детей с ОНР бедность словаря, как активного, так и пассивного, преобладание в основном предметно-бытовой

лексики. Дети данной категории плохо классифицируют предметы по группам, путают названия овощей и фруктов. В их словарном запасе мало обозначающих состояние и переживания людей глаголов, существительных, характеризующих нравственный облик человека, и особенно мало наречий и прилагательных, служащих для характеристики действий, поступков. Все это приводит к ограничению речевого общения детей.

Изучение словарных слов в начальной школе, как указывает Г.М. Зегебарт (19), строится на основе традиционного принципа русской орфографии с опорой на запоминание, поэтому очень важен достаточный уровень развития всех видов памяти: слуховой, зрительной, эмоциональной, тактильной, представленных в таблице 1.2.

Таблица 1.2

#### Основные виды памяти

№ п/п	Вид памяти	Роль памяти в запоминании словарных слов
1.	Слуховая память	Запоминание на слух фонем в морфемах
2.	Зрительная память	Письмо по слуху и при списывании
3.	Речедвигательная (кинестетическая) память	Послоговое орфографическое проговаривание
4.	Моторная память	Множественная запись одного и того же слова

Практика показывает, что при овладении навыком написания словарных слов необходимо опираться одновременно на все виды орфографической памяти.

В качестве механизмов дизорфографии И.В. Прищепова (46) выделяет комплекс факторов, обусловленных несформированностью ряда психических функций, представленных на рис.1.1.

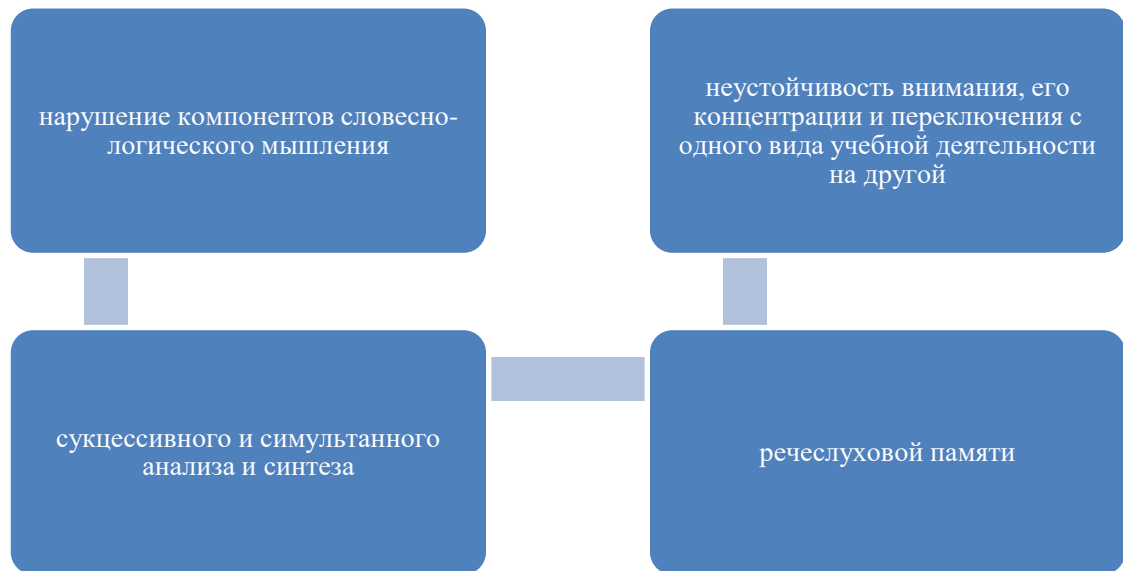


Рис.1.1 Комплекс факторов, обусловленных дизорфографией

Как показывают исследования О.Б. Иншаковой (25), у детей с ОНР могут наблюдаться особенности когнитивного развития.

Для формирования навыка написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи необходимо:

- 1) развитие зрительного восприятия, слухоречевой и зрительной памяти;
- 2) включение в запоминание всех сохранных анализаторов детей;
- 3) активизация ассоциативного мышления младших школьников;
- 4) побуждение детей к выбору индивидуального способа запоминания (того приёма, который компенсировал бы недостатки памяти каждого);
- 5) развитие фонематического восприятия;
- 6) развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения).

Неречевыми причинами трудностей овладения навыком написания словарных слов учащимися с общим недоразвитием речи Л.Г. Парамонова (44) считает отставание от нормы объёма зрительной и слухоречевой памяти и низкий уровень развития различных её видов.

У младших школьников с общим недоразвитием речи словарное слово при каждом употреблении может воспроизводиться по-новому, так как они не могут зрительно запомнить его написание.

На формирование навыка написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи влияют, в том числе, и дидактогенные причины:

- 1) неумение ребёнка видеть в слове ошибку;
- 2) незнание этимологического анализа слов и, как следствие, неправильное его написание. Заучивание словарных слов без какого-либо объяснения приводит к несформированности у детей понятия «орфографическая система»;
- 3) изолированность работы над словарными словами, в частности над непроверяемыми безударными гласными, её отрыв от остальной орфографической работы;
- 4) пассивность роли, которая отводится ученику при знакомстве со словами с непроверяемым написанием. Как правило, учитель сам знакомит школьников со словарным словом и анализирует его, оставляя ученику возможность только списать и заучить новое слово;
- 5) неумение школьников работать со словарями;
- 6) наглядно-иллюстративный материал из школьного «картинного словаря» не способствует запоминанию непроверяемой буквы, а лишь привлекает внимание учащихся.

Таким образом, овладение навыком написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи вызывает значительные трудности, во-первых, бедностью словарного запаса, ограниченного рамками обиходно-бытовой тематики, во-вторых, недостаточно точным пониманием значений слов.

У детей наблюдается недостаточное развитие фонематических процессов, слухоречевой и зрительной памяти, словесно-логического



мышления (анализа, синтеза, сравнения), низкий уровень концентрации, произвольности, неустойчивости, объёма и распределения внимания.

Таким образом, трудности овладения навыком написания словарных слов детьми с общим недоразвитием речи обусловлены, прежде всего, структурой самого речевого нарушения, включающего в себя недоразвитие устно-речевых предпосылок, несформированность морфологических обобщений, недостаточность развития таких психических функций и процессов, как речедвигательная, слуховая, зрительная и моторная память. При этом значительную роль играет недостаточный учёт педагогами этих особенностей при организации работы по отработке навыка написания словарных слов.

Изучение состояния письменной и устной речи, а так же отдельных неречевых процессов у учащихся с дизорфографией позволяет выявить следующие особенности (37):

1) симптоматика дизорфографии включает нечеткое владение учебной терминологией и формулировками правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, в частности, морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме.

2) дизорфография проявляется у детей с общим недоразвитием речи в различной (тяжелой, средней и легкой) степени выраженности;

3) данная речевая патология представляет сложное, полиморфное нарушение и обусловлена недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

В качестве механизмов дизорфографии рассматриваются:

-нарушения операционных компонентов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации и систематизации) симультанного и сукцессивного анализа и синтеза;

-нарушение процессов символизации, словесно-логической памяти, и в значительной степени — процесса припоминания;

-нарушение овладения грамматическими закономерностями, усвоения категориальных признаков грамматических значений;

-несформированность морфологических обобщений;

-недоразвитие представлений о грамматическом значении слов и их связи с формальными признаками;

-нарушение языкового анализа и синтеза, перцептивного уровня восприятия речи.

4) уровень сформированности предпосылок овладения орфографией у школьников с дизорфографией значительно ниже, чем у их сверстников со средним уровнем успеваемости без речевой патологии. В связи с усложнением программного материала недоразвитие указанных предпосылок еще более усугубляет овладение орфографическими навыками к третьему классу;

5) между характером, степенью выраженности дизорфографии и видом дисграфии имеется определённая зависимость. Смешанная дисграфия с ведущей дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза, элементами грамматической и оптической сочетается с более выраженной дизорфографией и преобладанием ошибок в словах, подчиняющихся морфологическому и традиционному принципам написания, а также правилам графики.

### **1.3 Особенности зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с дизорфографией, обусловленные общим недоразвитием речи**

Овладение орфограммами опирается на сформированность различных видов памяти: зрительной, слуховой и речедвигательной (37).

Проблема памяти рассматривается в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Жане, З.П. Истоминой, О.С. Лебедевой, А.Р. Лурия.

Мнестическая деятельность как «одна из важнейших глав детской психологии» описана Л.С. Выготским (5). Им выделены две линии её развития – биологическая и культурная. Автор полагал, что именно в ходе активной мыслительной деятельности ребёнка возникает и развивается высшая форма памяти человека.

Анализ методической литературы продемонстрировал, что для детей с общим недоразвитием речи первого уровня характерен низкий уровень слухоречевой памяти, проявляющийся в невозможности воспроизведения полного объёма слов, удержание в памяти их заданного порядка, отказ от выполнения задания.

Для детей с общим недоразвитием речи второго уровня характерен низкий уровень речеслуховой памяти, который выражается в неравномерном воспроизведении с тенденцией к уменьшению количества слов. Наиболее часто встречающейся ошибкой является соскальзывание на побочные ассоциации, снижение объёма и прочности, а также замедленность запоминания со склонностью к снижению числа ошибок в процессе заучивания, реже встречается наличие посторонних слов.

Для детей с общим недоразвитием третьего уровня типично отсутствие грубых нарушений слухоречевой памяти.

Результаты исследований слухоречевой памяти у детей с нарушениями речи, проводимые многими учеными, выявили наличие у младших школьников слабости в удержании и воспроизведении речевых сигналов, низкий уровень развития произвольности и контроля слуховой памяти, высокую тормозимость слухоречевых следов, плохую тренируемость на речевые стимулы, нарушение в узнавания предъявляемых на слух слов, медленную ориентировку в условиях задачи и др.

Помимо этого, нарушения речи негативно влияют на всё психическое развитие ребенка, отражаясь на всех видах его деятельности, поведении и особенностях личности (12).

Уровень слухоречевой памяти напрямую зависит от уровня речевого развития. Дефицит слухоречевой памяти может приводить к резкому нарушению понимания детьми словесных инструкций. Кроме того, исследования показали некоторое общее снижение и большую вариабельность в объеме слуховой памяти. При этом уровень речеслуховой памяти понижается в соответствии с понижением уровня речевого развития (12).

Согласно результатам исследования Р.Е. Левиной (35), для детей с ОНР 1 уровня характерны низкий уровень развития внимания, акустического восприятия и речеслуховой памяти. Такие дети не могут воспроизвести в полном объеме слова и удержать в памяти их порядок, отказываются от выполнения задания после влияния интерференции.

Средний уровень развития зрительной памяти и низкий уровень слухоречевой памяти типичны для детей с ОНР 2 уровня. Для них характерна неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов (наиболее часто дети допускают ошибки соскальзывания на побочные ассоциации); снижен объем, прочность, а также отмечается замедленность запоминания с тенденцией к снижению количества ошибок в процессе заучивания, реже - наличие посторонних слов.

Высокий уровень сформированности зрительно-предметной памяти и отсутствие грубых нарушений речеслуховой памяти типичны для детей с ОНР 3 уровня.

С помощью «Методики 10 слов» в процессе исследования преднамеренного запоминания А.Р.Лурия (41) был выявлен тот факт, что дети с ОНР медленнее ориентируются в условиях задачи, их результаты ниже по сравнению с нормой, часто отмечалось явление парафразии. У таких детей при относительно сохранной смысловой и логической памяти заметно снижены запоминание вербальных стимулов, продуктивность запоминания и слухоречевая память, по сравнению с детьми без речевой патологии. Они часто забывают сложные инструкции, не запоминают

последовательность заданий и некоторые элементы в словесных инструкциях. Как правило, дети с ОНР не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции.

В исследованиях О.Р. Даниленковой установлено, что при самостоятельном воспроизведении связного рассказа с заданием справляется не более половины детей с ОНР, при этом лишь пятая часть из них воспроизводит содержание только по наводящим вопросам. Из-за неустойчивости внимания дети с ОНР часто отвлекаются в процессе заучивания, что негативно сказывается на уровне запоминания ими словесного материала (10), в то время как необходимым условием высокой продуктивности запоминания является целенаправленность.

Механизмы нарушения слухоречевой памяти у младших школьников зависят от типа доминантности. Например, нарушение объема слухоречевой памяти связано с дисфункцией левого полушария головного мозга, а трудности воспроизведения порядка предъявляемого материала - правого полушария.

Н.Н. Трауготт было отмечено незначительное снижение тонального слуха, обусловленное специфическим состоянием коры головного мозга (алалия). Несмотря на это, смысловое и логическое запоминание у данной категории детей остаются относительно сохранными. Согласно данным, полученным в исследовании Л.М. Шипициной, у детей с тяжелой речевой патологией отмечается достоверное снижение объема слухоречевой памяти в количественном отношении, при этом преимущественно отмечается замедленное запоминание и снижение числа воспроизводимых слов по мере их повторения (13).

Е.М. Мастюкова при изучении группы детей с нарушениями речи отмечает снижение вербальной памяти, указывая на имеющуюся у них зависимость между выраженностью нарушений памяти и тяжестью органического синдрома. В исследованиях Е.В. Жулиной и О.В. Трошиной выявлена прямая зависимость особенностей вербальной памяти от степени и

характера речевого недоразвития. Авторами отмечено, что при сниженных показателях слухоречевой памяти у детей с общим недоразвитием речи остаются относительно сохранными возможности логического, смыслового запоминания.

Таким образом, слухоречевая память (13) – это образная память, связанная с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков речи.

У детей с нарушениями речи смысловая память преобладает над механической, при этом наблюдается снижение функции слухоречевой памяти и низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания при относительной сохранности смыслового, логического запоминания.

Исследования зрительной и речеслуховой памяти в группе школьников с дизорфографией, проведенные И.В. Прищеповой (46), свидетельствуют о преимущественном недоразвитии у них речеслуховой памяти.

В отличие от детей с нормальным речевым развитием, у учащихся с дизорфографией контекст не способствует успешному повторению предложений. При воспроизведении отдельных слов учащиеся с дизорфографией делают меньше ошибок, чем при повторении предложений. Указанные трудности свидетельствуют о несформированности глубинно-семантического структурирования предложений. Известно, что при повторении предложения слушающий не просто повторяет его, а изменяет поверхностную структуру воспринимаемого предложения в глубинно-семантическую, на основе которой затем и воспроизводит, порождает поверхностную структуру предложения.

Самым сложным для детей с дизорфографией является повторение предложений. Значительное большинство учеников второго и все учащиеся третьего классов, имеющие среднюю успеваемость, без речевой патологии повторяют предложения правильно. В отличие от них школьники с речевым недоразвитием с трудом выполняют это задание: допускают огромное число

ошибок при повторении названных логопедом предложений, предложения, состоящие более чем из пяти слов, сокращают, изменяют грамматическую отнесенность форм слов. Характерными ошибками являются замена словоформ по семантическому сходству (*птенцов* — «детей»), и слов, различных по видовой принадлежности (*рубашка* — «кофта»). Они вставляют в предложения лишние слова. Например, вместо: «*Утром мы читали интересную книгу*», говорят: «Вчера утром мы читали интересную книгу». Распространённой ошибкой является пропуск предлогов, союзов и изменение конструкции предложений. Например, «*Осенью лесу желтеет листва*», вместо: «*Поздней осенью на деревьях и кустарниках желтеют листья*». Учащиеся с дизорфографией выполняют задание только после повторения предложений логопедом четыре-пять раз.

Вторым по степени сложности является заучивание слов (44). Большинство школьников, не имеющих нарушений речи, выполняют задания успешно. В отличие от них дети с дизорфографией в предложении из семи слов пропускают или переставляют два-три слова. Школьники без речевой патологией воспроизводят слова после одного-двух повторений, в то время как их сверстники с дизорфографией выполняют задания только после того, как логопед повторит слово четыре-шесть раз. Большинство учащихся с дизорфографией преобразуют одну часть речи в другую (*сухо* — *сухая* — *сухой*) и изменяют формы слов (*сапог* — *сапоги*). У 60% школьников с речевой патологией выявляется ригидный тип заучивания, в 40% случаев дети данной категории демонстрируют истощающийся тип заучивания слов согласно исследованиям Л.С. Волковой, Э.Г. Крутиковой, А.Р. Лурия, Л.М. Шипицыной.

При воспроизведении ряда геометрических фигур второклассники и третьеклассники, не имеющие речевых нарушений, со средней успеваемостью чаще всего выполняют задание правильно и на высоком уровне. Большой разброс данных отмечается у учеников с дизорфографией. У них страдает построение первых и последних изображений,

воспроизведение сходных контурных изображений фигур: круг заменяется овалом, прямоугольник — квадратом. Отдельные изображения, воспроизводимые ими, остаются недорисованными или начальная линия имеет несколько направлений.

Задание по воспроизведению ряда букв при выполнении практически не вызывает затруднений. Тем не менее, данное умение у детей с дизорфографией также оказывается сформированным на более низком уровне, чем у сверстников без речевой патологии, которые не могут удержать в памяти и правильно воспроизвести количество и последовательность букв (особенно первые и последние буквы). Они часто заменяют буквы по оптическому сходству (С — О, Т — Г, П — Т), по артикуляторно-акустическому сходству звуков [и] — [е], [у] — [о], [б] — [п], [д] — [т]. Ошибки, описанные выше, указывают на недостаточный уровень сформированности у детей процессов припоминания, слабость удержания в памяти количества и последовательности элементов, сужение объема кратковременной зрительной памяти, неточность зрительных образов геометрических фигур и букв.

И.В. Прищеповой (47) выделены следующие особенности зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с дизорфографией, представленные на рис.1.2.

- 1 •зрительное нарушение произвольной речеслуховой памяти и менее выраженная недостаточность зрительной памяти
- 2 •нарушение речеслуховой памяти проявляется у детей в сужении объёма, искажении последовательности воспроизводимых речевых единиц
- 3 •трудности запоминания предложения усугубляются несформированностью глубинно-семантического структурирования
- 4 •недостатки произвольной речеслуховой памяти проявляются в сужении объёма произвольной речеслуховой памяти, трудностях припоминания
- 5 •у школьников с речевой патологией проявляется своеобразие моторной реализации произвольных движений



Рис.1.2 Особенности зрительной и речеслуховой памяти младших школьников в дизорфографией

Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости специальной логопедической работы, направленной на формирование речевых и неречевых предпосылок успешного овладения детьми с речевой патологией орфографическими умениями и навыками.

#### **1.4 Использование наглядных средств в логопедической работе по формированию навыка написания словарных слов**

Использование в коррекционной работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов, как известно, предотвращает утомление, поддерживает познавательную активность у детей с различной речевой патологией, делает более эффективной логопедическую работу в целом. Инновационные технологии позволяют поддержать мотивацию ребенка, заинтересовать его в получении и закреплении новых знаний. Новой ступенью в образовательном процессе на сегодняшний день является внедрение компьютерных технологий. Оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, сделать его более результативным позволяет применение информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами.

Альтернативой широко используемым в традиционной методике демонстрационным и иллюстративно-объяснительным методам стали новые информационные технологии. В их основу положены базовые психолого-педагогические и методологические положения отечественных педагогов, таких как Л.С. Выготский (50), П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин.

В последние годы растет число детей с речевыми нарушениями. В связи с этим возникает необходимость поиска наиболее эффективных путей воспитания и обучения данной категории детей.

Исследования, посвящённые проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи (Т. В. Гуровец, С. И. Маевская, 1978; Л.В.Лопатина, Н.В. Серебрякова, 2001; И.И.Мамайчук, 1990, и др.) показывают, что преодоление системного речевого недоразвития имеет длительную и сложную динамику.

Как правило, у детей с речевыми нарушениями отмечаются проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различная степень моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений, особенности приема и переработки информации. У данной категории учащихся наблюдается снижение интереса к обучению, повышение утомляемости. Из-за нарушения речи дети часто стыдятся своего речевого несовершенства, становятся нервными, раздражительными, необщительными, что впоследствии становится причиной формирования чувства неполноценности, становления тяжёлого характера.

Чтобы заинтересовать детей, сделать обучение осознанным и эффективным, нужны нестандартные подходы, индивидуальные программы развития, инновационные технологии. Одной из таких инноваций являются компьютерные технологии, широко применяющиеся в последнее время в области специального образования как адаптивные и легко индивидуализируемые средства обучения.

Одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в работу учителя-логопеда является использование мультимедийных презентаций. Этот вид наглядности дает возможность педагогу выстроить объяснение на занятиях логично, научно, с использованием видеофрагментов, иллюстраций, аудиозаписей и т.д. При такой организации материала включаются три вида памяти: зрительная, слуховая, моторная, - что позволяет сформировать устойчивые визуально-

кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью.

На сегодняшний день не всеми логопедами применяются в логопедической работе информационно-коммуникативные технологии, поэтому возникла необходимость изучения возможности и преимуществ их использования в логопедической работе.

А.С. Макаренко писал: «Есть еще один важный метод - игра... В детском возрасте игра - это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело... Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь - это игра». Одним из важнейших направлений коррекционного обучения является дидактическая игра, которая помогает в работе педагогов по обучению чтению и формированию понятий о лексико-грамматических средствах языка, а также навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. Комплексы игр, имеющие большой диапазон вариативности и многофункциональности, используются в соответствии с лексическими темами. Новым направлением в логопедической работе стала дидактическая игра с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Актуальным направлением внедрения информационных технологий в работу является использование мультимедийных презентаций, интерактивных упражнений и игр, разработанных самостоятельно с помощью программы Power Point.

Мультимедийная презентация представляет собой современную и перспективную информационно-рекламную технологию, где создаваемый аудио, видео, фотографический ряд обеспечивает эффектное и интересное восприятие информации.

Использование мультимедийных презентаций имеет целый ряд преимуществ, среди которых компактность, доступность, наглядность,

информационная емкость, эмоциональная привлекательность, мобильность и многофункциональность.

Использование мультимедийных презентаций позволяет сделать занятия более наглядными и помогает ребенку, нуждающемуся в коррекции речи, быстрее усвоить материал в полном объеме. Презентации дают возможность логопеду подать тщательно подготовленную информацию в привлекательном виде. Ключевым аргументом использования мультимедийных презентаций является наглядность. Научно доказано, что человек воспринимает информацию с помощью органов чувств: зрения, слуха, вкуса, обоняния, осязания.

Зрение и слух – самые мощные и самые эффективные каналы передачи и приёма информации. Именно через зрительный и слуховой анализаторы, по данным исследований, мы получаем более 80% информации. Чем ярче и разнообразнее будет представлена информация, тем более эффективным станет процесс её усвоения. Современные графические и видеотехнологии, мультимедийные презентации дают нам возможность предельно реалистично продемонстрировать отличительные особенности, специфические свойства изучаемых предметов и явлений. Преимущество мультимедийных презентаций в том, что при их использовании появляется возможность представить информацию не только в удобной для восприятия последовательности, но и эффектно сочетать звуковые и визуальные образы, подбирать доминирующие цвета и цветовые сочетания. Это создаёт у детей позитивное отношение к представляемой информации. Применение мультимедийных презентаций в коррекционно-образовательном процессе способствует комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала, так как при этом у детей включаются зрительная, слуховая, моторная и ассоциативная виды памяти. В процессе коррекционной логопедической работы на их основе у младших школьников формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и умение самостоятельно контролировать свою речь.

Одним из важных элементов составляемых нами презентаций является анимация. Информация визуализируется на экране монитора в виде доступных для детей мультипликационных образов и символов. Формируются устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы, на основе которых формируются правильные речевые навыки, повышается интерес к обучению, что способствует более качественному усвоению нового материала.

Также в качестве мультимедиа-ресурсов целесообразно применение видеофрагментов, интерактивных схем и моделей. Задача разного рода слайд-шоу и видеофрагментов заключается в том, чтобы продемонстрировать детям те моменты из окружающего мира, наблюдение которых непосредственно вызывает затруднения. Назначение схем и моделей – представить наглядно процессы, происходящие в неживой природе, такие как смена времен года, круговорот воды в природе и другие.

Благодаря высокой скорости обновления дидактического материала на экране значительно экономится время на занятии и появляется возможность добиться лучших результатов.

Таким образом, мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребёнка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Младшие школьники получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.

При работе над словарными словами можно использовать мультимедиа технологии. Это позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учётом их индивидуальных особенностей, даёт возможность

творчески расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление учебным процессом, формирует у учащихся навыки рационального запоминания материала за счёт активной работы зрительного и слухового анализаторов. Благодаря электронной поддержке, в более короткие сроки можно решить такие задачи, как пополнение словарного запаса, формирование грамматического строя, восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, формирование связной речи, развитие орфографической зоркости, что способствует повышению грамотности.

Изучение словарных слов с использованием мультимедийных презентаций ведётся по тематике. Словарные слова делятся на группы, объединённые одной темой. Каждая группа слов изучается в течение недели.

Презентация темы может быть построена таким образом, как показано на рис.1.3.

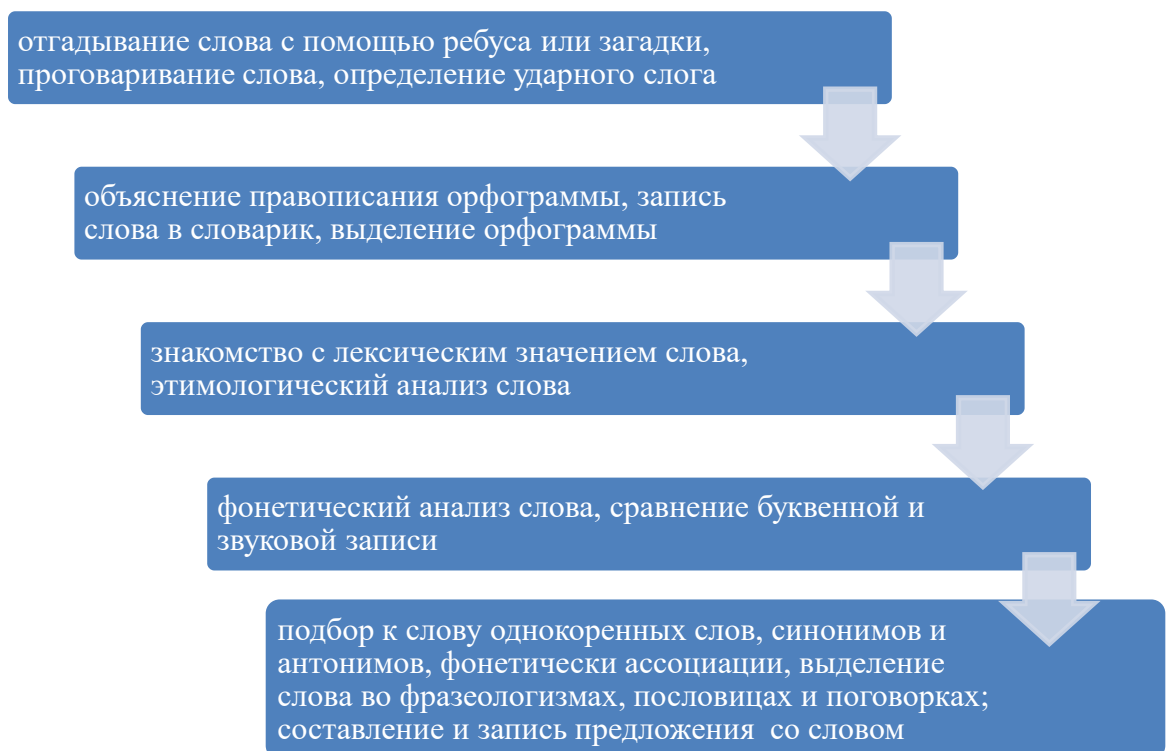


Рис.1.3 Структура построения мультимедийной презентации

Одним из этапов логопедического занятия является работа с тренажёром. В зависимости от этапа и поставленных задач используются

различные режимы тренажёра: обучение, контроль и повтор. Тренажёр, используемый в режиме обучения, представлен на рис.1.4.



Рис.1.4 Структура тренажёра в режиме обучения

На уроке изложения нового материала по теме «Словарные слова» ведущая роль отводится презентации, иллюстрируемой рисунками, простыми и анимированными схемами. В процессе объяснения новой словарной темы с использованием мультимедиа-презентации достаточно линейной последовательности кадров, отражающей самые выигрышные моменты темы. При построении контрольно-тренировочных программ по русскому языку предпочтение отдается обобщающим темам. Такие темы объединяют правила по одному и тому же опознавательному или дифференцирующему признаку орфограммы. Для повышения мотивации к изучению предмета и более полной реализации возможностей компьютера учащимся предлагается дополнительная информация, которой нет в школьном учебнике, например, дополнительные сведения о языке из научно-популярных источников. Целесообразно заранее отобрать яркие, занимательные факты, развивающие языковую догадку и чутье. Желательно, чтобы материал сопровождался рисунками и мультипликацией.

Перечисленные виды работ над словарными словами делают обучение интересным, обогащают словарный запас учащихся и формируют осознанный навык написания и правильного употребления трудных слов в устной и письменной речи.

Таким образом, правильная организация работы над словарными словами с использованием информационно-коммуникационных технологий, во взаимосвязи орфографических, грамматических и лексических целей, становится содержательной, интересной и более эффективной для учащихся. Изучение слова в разных аспектах способствует не только закреплению его правописания, но и прочному усвоению слова, как лексической единицы, использованию его в активном словаре школьника.

### **Выводы по главе I**

Работа по формированию навыка написания словарных слов имеет важное значение для овладения младшими школьниками грамотным письмом. В основе написания словарных слов лежит овладение традиционным принципом русской орфографии, при неусвоении которого возникает дизорфография, которая представляет собой стойкую и специфическую несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков.

У обучающихся с общим недоразвитием речи имеются трудности овладения написанием словарных слов. Они обусловлены особенностями речезыкового и когнитивного их развития. Также имеют место и дидактогенные причины, не учитывающие особые образовательные потребности учащихся с ОНР.

Дети с ОНР имеют бедный словарный запас и недостаточное понимание значения слов. Наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля.

Таким образом, дизорфография рассматривается в трех аспектах изучения: нейрофизиологическом, психологическом и лингвистическом.

С точки зрения нейрофизиологического подхода, дизорфография



связана с полноценным развитием мозговых систем и координированным взаимодействием их функций.

В основе психологического аспекта дизорфографии лежит сохранность кратковременной, долговременной, слуховой, зрительной, речедвигательной и моторных видов памяти.

У детей с нарушениями речи наблюдаются следующие особенности слухоречевой памяти:

- смысловая память преобладает над механической;
- наблюдается снижение функции слухоречевой памяти;
- низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания при относительной сохранности смыслового, логического запоминания.

И.В. Прищепова (44) выделяет следующие особенности зрительной и речеслуховой памяти у младших школьников с дизорфографией:

- 1) зрительное нарушение процессов произвольной речеслуховой памяти и менее выраженная недостаточность зрительной памяти;
- 2) нарушение речеслуховой памяти проявляется у детей в сужении объема, в искажении последовательности воспроизводимых речевых единиц как на семантическом уровне, так и на уровне языкового оформления.

С точки зрения лингвистического подхода, дизорфография относится к проявлениям нарушения овладения письменной речью.

В качестве механизмов дизорфографии рассматриваются нарушения операционных компонентов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации и систематизации), симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, нарушение процессов символизации, словесно-логической памяти, и значительной степени — процесса припоминания; нарушение овладения грамматическими закономерностями, усвоения категориальных признаков грамматических значений; несформированность морфологических обобщений; недоразвитие представлений о грамматическом значении слов и их связи с формальными

признаками; нарушение языкового анализа и синтеза, перцептивного уровня восприятия речи.

## **ГЛАВА II ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА НАПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

### **2.1. Цель, задачи, этапы и содержание проекта «Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи»**

<p><b>Обоснование проблемы</b></p>	<p>Изучение теории позволило нам выявить, что дети с ОНР неспособны полностью овладеть грамотой, орфографическими навыками, на усвоение всей школьной программы, особенно по русскому языку, отрицательно сказывается на социальной адаптации учеников.</p> <p>Изучение трудностей овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи и их причинная обусловленность представлена в работах Г.М. Зегебарт (19), О.Б. Иншаковой (24), И.В. Прищеповой и др. И поэтому мы считаем, что в практике будет продемонстрирован низкий уровень развития детей.</p> <p>На основе теории данной проблемой занимались такие исследователи, как И.В.Прищепова, О.Б. Иншакова, Г.М. Зегебарт, которые</p>
------------------------------------	--

	<p>продемонстрировали существующие методики, предназначенные для выявления уровня сформированности навыков написания словарных слов у младших школьников с ОНР.</p>
<p><b>Выявленные нерешенные вопросы</b></p>	<p>Обучающиеся с ОНР на начальном уровне образования испытывают трудности в овладении навыком написания словарных слов;</p> <p>В практической деятельности учителя-логопеды недостаточно целенаправленно и систематически проводят работу по формированию навыка написания словарных слов с учётом нейропсихологического подхода.</p>
<p><b>Предполагаемые направления решения</b></p>	<p>Способствовать организации целенаправленной и систематической работе учителя-логопеда по формированию навыка написания словарных слов с учётом нейропсихологического подхода.</p>
<p><b>Цель</b></p>	<p>Разработать рабочую тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.</p>
<p><b>Способы достижения цели</b></p>	<p>-систематизация методического инструментария по формированию навыка написания словарных слов;</p> <p>-педагогический эксперимент (оценка эффективности использования рабочей тетради-тренажёра);</p> <p>-моделирование структуры рабочей тетради-тренажёра.</p>
<p><b>Объект</b></p>	<p>коррекционно-образовательный процесс</p>
<p><b>Предмет</b></p>	<p>Рабочая тетрадь-тренажёр для занятий по формированию навыка написания словарных слов у</p>

	младших школьников с ОНР
<b>Задачи</b>	<p>-выявить трудности овладения младшими школьниками с ОНР навыком написания словарных слов;</p> <p>-проанализировать особенности коррекционно-педагогической работы учителей-логопедов по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР с учётом нейропсихологического подхода;</p> <p>-определить основные направления формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР;</p> <p>-разработать рабочую тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР;</p> <p>-сформировать рабочую тетрадь-тренажёр для реализации содержания логопедических занятий;</p> <p>-определить эффективность предложенной рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР;</p> <p>-разработать методические рекомендации по использованию рабочей тетради-тренажёра в формировании навыка написания словарных слов для учителей-логопедов.</p>
<b>Область применения</b>	-коррекционно-образовательная деятельность учителя-логопеда на занятиях в ОО.
<b>Участники</b>	- обучающиеся с ОНР, осваивающие начальный уровень образования;

	- учитель логопед.
<b>Ресурсное обеспечение</b>	<p>А) <i>научно-методическое обеспечение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- рабочая тетрадь-тренажёр;</li> <li>- мультимедийные презентации.</li> </ul> <p>Б) <i>материально-техническое обеспечение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мультимедийное оборудование;;</li> <li>- ПК.</li> </ul> <p>В) кадровое:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-учитель-логопед, подготовленный к реализации коррекционно-развивающей работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.</li> </ul>
<b>Этапы реализации</b>	<p><i>Диагностический этап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-оценка состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи;</li> <li>-определение состава контрольной и экспериментальной группы.</li> </ul> <p><i>Деятельностный этап</i></p> <p><i>А) подготовительный подэтап</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Определение основных направлений коррекционно-развивающей работы по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР;</li> <li>— разработка структуры рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов;</li> <li>— отбор методических приёмов, заданий и упражнений и наглядных дидактических</li> </ul>

	<p>материалов для создания рабочей тетради-тренажёра по реализации содержания логопедических занятий;</p> <p>— разработка рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов.</p> <p><i>Б) основной подэтап</i></p> <p>Апробирование разработанной рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР с последующей корректировкой структуры и содержания занятий.</p> <p><i>Контрольный этап</i></p> <p>— Оценка динамики формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР;</p> <p>-окончательное оформление рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов для использования в логопедической практике.</p>
<b>Сроки реализации</b>	<p><i>Диагностический</i></p> <p>Октябрь 2017 – январь 2018 гг.</p> <p><i>Деятельностный</i></p> <p>Февраль 2018 – июнь 2018 гг.</p> <p><i>Контрольный</i></p> <p>Сентябрь 2018 – декабрь 2018гг.</p>
<b>Риски</b>	<p><i>Технические</i></p> <p>поломка мультимедийного оборудования.</p> <p><i>Экономические</i></p> <p>нехватка средств на этапе создания рабочей</p>

	тетради-тренажёра. <b>Содержательные</b> -недостаточность педагогической компетенции учителя-логопеда в формировании написания словарных слов у младших школьников с ОНР с учётом нейропсихологического подхода; - недостаточная готовность детей к усвоению содержания занятия.
<b>Пути преодоления</b>	<b>Технические</b> замена другим видом наглядности. <b>Экономические</b> Оформление рабочей тетради-тренажёра для использования в логопедической практике в виде электронного ресурса. <b>Содержательные</b> -проведение консультаций для учителей-логопедов; -структурирование материала в рабочей тетради-тренажёре по уровню сложности.
<b>Ожидаемый результат</b>	повышение уровня владения навыком написания словарных слов у младших школьников с ОНР.
<b>Требования к результату</b>	Представлена рабочая тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.
<b>Перспективы</b>	-Разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов по использованию рабочей тетради-тренажёра; -внедрение рабочей тетради-тренажёра в коррекционно-образовательный процесс ОО.

--	--

## **2.2. Оценка состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи с учётом нейропсихологического подхода (диагностический этап)**

**Целью** диагностического этапа нашего проекта являлось: выявить состояние навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняло участие 20 обучающихся 3-х классов, имеющих логопедическое заключение «Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи».

В ходе исследования решались следующие **задачи**:

- 1) определить уровень сформированности навыка написания словарных слов;
- 2) выявить особенности латеральной организации мозга;
- 3) определить состояние слухоречевой и зрительной памяти;
- 4) установить зависимость или ее отсутствие между трудностями формирования навыка написания словарных слов и нейропсихологическими и мнестическими особенностями обучающихся с ОНР.

Изучение навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи проводилось поэтапно.

На I этапе для определения уровня сформированности навыка написания словарных слов использовалась «Методика выявления дизорфографии», предложенная И.В. Прищеповой (46). В предложенных респондентам диктантах были использованы словарные слова, правописание которых должно было быть усвоено за предшествующий период обучения.

Детям предлагались два вида заданий: 1 задание – написать словарный диктант (приложение 1), включающий в себя 20 словарных слов, которые дети изучили за первый, второй и начало третьего класса, 2 задание -



написать контрольный диктант (приложение 2) с использованием изученных словарных слов.

Обследование проводилось в первой половине дня, фронтально, то есть одновременно у всех учащихся в классе. Экспериментальные условия были одинаковыми для учащихся.

При проведении обследования реализовывались следующие условия:

- 1) перед проведением письменной работы школьникам подробно объяснялась процедура проведения обследования;
- 2) письменные работы выполнялись детьми на печатных бланках для обследования. Имя и фамилию, наименование вида письменной работы (словарный диктант и контрольный диктант) и заголовок письменной работы дети писали самостоятельно, так как это является дополнительным условием для оценки уровня сформированности морфологических представлений;
- 3) диктант проводил логопед;
- 4) текст диктанта читался громко, с одинаковой скоростью, чёткой артикуляцией;
- 5) проверялся диктант после его написания;
- 6) ограничивалось выполнение диктанта временными рамками, отводимыми для написания данных видов письменных работ.

Оценка результатов проводилась по следующим критериям:

- 1) высокий уровень – верное написание слов;
- 2) уровень выше среднего – 1-2 ошибки, которые исправляются самостоятельно или после наводящего вопроса логопеда;
- 3) средний уровень – 3-6 ошибок, помощь взрослого или самопроверка позволяют исправить только некоторые из них;
- 4) уровень ниже среднего – стойкие ошибки в половине предложенных слов, отдельные ошибки удается исправить благодаря интенсивной помощи взрослого;
- 5) низкий уровень – неправильное написание большинства слов, помощь логопеда неэффективна.

На II этапе для определения профиля латеральной организации мозга (ПЛО) была взята методика О.В. Елецкой «Методика диагностики дизорфографии у школьников» (15), с помощью которой определялся уровень сформированности состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Детям предлагались 11 видов заданий, в процессе которых логопед оценивал ведущее полушарие. Итоговая оценка результатов подсчитывалась следующим образом:

Разница между суммой баллов по оценке деятельности левого и правого полушарий делилась на 11 и умножалась на 100. Результаты фиксировались в протоколе обследования и сопоставлялись с приведёнными нормативными данными.

Полученный показатель составляет:

- 1) больше или равен 30 – полное доминирование левого полушария;
- 2) от 10 до 30 – неполное доминирование левого полушария;
- 3) от 10 до -10 – неполное доминирование правого полушария;
- 4) ниже -10 – полное доминирование правого полушария.

При обобщении полученных результатов в одну группу объединялись дети с полным и неполным доминированием левого полушария (преимущественно левополушарные) и, соответственно, школьники с полным и неполным доминированием правого полушария (преимущественно правополушарные).

На III мы оценивали состояние слухоречевой и зрительной памяти. Для оценки слухоречевой памяти использовалась методика «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия (38), для изучения зрительной памяти - методика «Запомни рисунки» Р.С. Немова (41).

Оценка слухоречевой памяти состояла из нескольких этапов. Его проводят в паре испытуемый и экспериментатор. Испытуемого спрашивают о самочувствии и просят удобно расположиться за хорошо освещенным столом. Испытуемому дается *инструкция*:

Инструкция: (вариант для детей) состоит из нескольких, этапов;

а) «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова; ты прослушаешь их, а потом повторишь сколько сможешь, в любом порядке».

Слова зачитываются испытуемому четко, не спеша.

б) «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь — и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

Далее опыт повторяется без инструкций. Перед следующими 3—5 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз». После 5—6 кратного повторения слов, экспериментатор говорит испытуемому: «Через час Вы эти же слова назовете мне ещё раз». На каждом этапе исследования заполняется протокол. Под каждым воспроизведенным словом в строчке, которая соответствует номеру попытки, ставится крестик. Если испытуемый называет «лишнее» слово, оно фиксируется в соответствующей графе. Спустя час, испытуемый, по просьбе исследователя, воспроизводит, без предварительного зачитывания, запомнившиеся слова, которые фиксируются в протоколе кружочками.

В протоколе обследования на каждого ребёнка была составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси отмечались номера повторения, а по вертикальной — число правильно воспроизведённых слов.

Существенна, прежде всего, качественная оценка результатов исследования: по характеру выполнения методики можно судить об особенностях запоминания, воспроизведения и сохранения, а также утомляемости.

Оценка результатов проводится по следующим критериям:

4 балла - высокий уровень - запомнил 9 - 10 слов после 5-го предъявления, 8-9 слов при отсроченном воспроизведении.

3 балла - средний уровень - запомнил 6 - 8 слов после 5-го предъявления, 5 - 7 слов при отсроченном воспроизведении.

2 балла - ниже среднего - запомнил 3 - 5 слов после 5-го предъявления, 3-4 слова при отсроченном воспроизведении.

1 балл - низкий уровень - запомнил 0 - 2 слова после 5-го предъявления, 0-2 слов при отсроченном воспроизведении, или в возрасте 6-7 лет не вступает в контакт, или не может себя организовать для выполнения данной деятельности.

Зрительная память оценивалась по методике «Запомни рисунки», предложенной Р.С.Немовым (41). Дети в качестве стимулов получают картинки, представленные ниже. Им дается инструкция: «На этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

Время экспозиции стимульной картинке составляет 30 секунд. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.

Оценка результатов проводится по следующим критериям:

10 баллов — ребенок узнал на картинке все девять изображений, показанных ему, затратив на это меньше 45 секунд;

8-9 баллов — ребенок узнал на картинке 7-8 изображений за время от 45 до 55 секунд;

6-7 баллов — ребенок узнал 5-6 изображений за время от 55 до 65 секунд;

4-5 баллов — ребенок узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 секунд;

2-3 балла — ребенок узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 секунд;

0-1 балл — ребенок не узнал на картинке ни одного изображения в течение 90 сек и более. Далее делался вывод об уровне развития зрительной памяти:

10 баллов – очень высокий

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий

На IV этапе сопоставлялись и интерпретировались результаты, полученные на предыдущих этапах.

В ходе I этапа нами были получены результаты, которые представлены на рис.1.5.

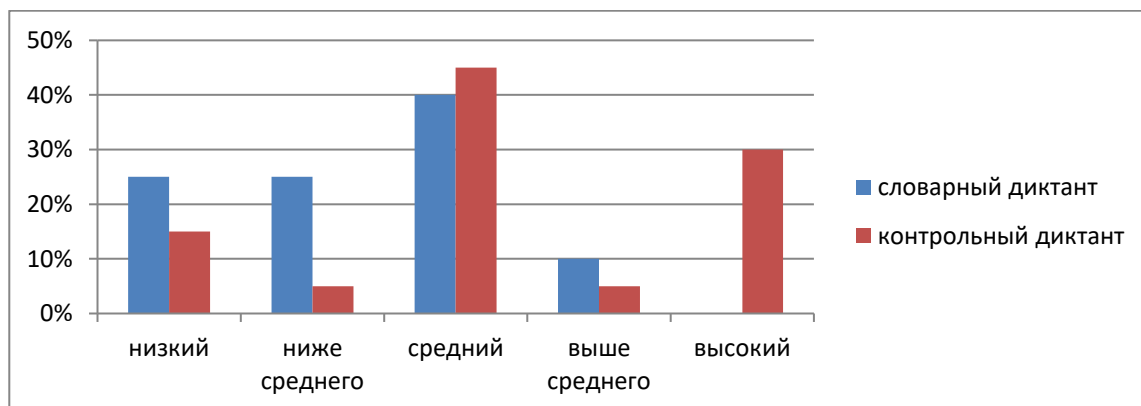


Рис. 1.5 Уровни сформированности навыка написания словарных слов в словарном и контрольном диктанте (%).

Рисунок демонстрирует, что результаты написания контрольного диктанта были выше нежели словарного: у 75 % детей были установлены высокий и выше среднего уровни, у 15 % низкий уровень, а при написании словарных слов только у 5 % обучающихся был определен уровень выше среднего, средний уровень показали 40 % учащихся, уровень ниже среднего – 25 %, низкий – 25 %, высокий уровень не был выявлен. Полученные данные могут свидетельствовать о нестабильности написания словарных слов в различных условиях. В целом можно отметить, что по результатам написания словарного и контрольного диктантов 40 % учащихся стабильно допускают ошибки и находятся на уровнях низком и ниже среднего.

Полученные в ходе II этапа результаты определения ПЛО представлены на рис.1.6.

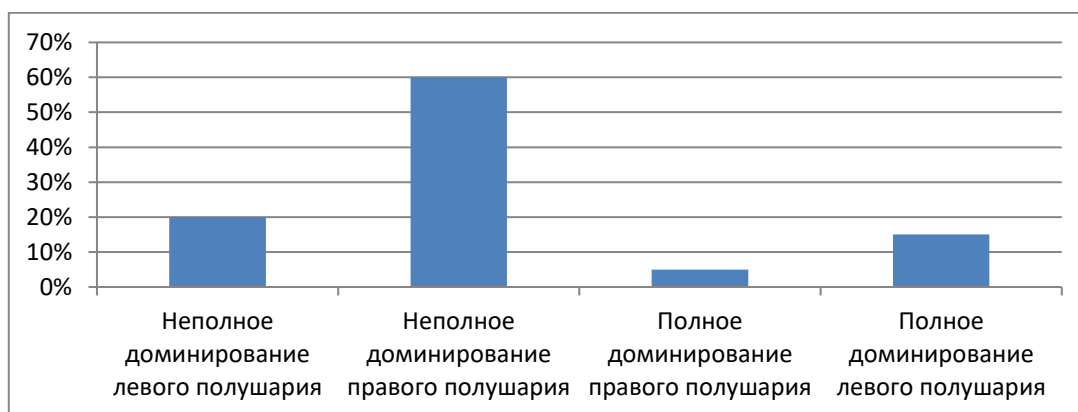


Рис. 1.6 Соотношение ЛЛО у обучающихся с ОНР (%).

Было выявлено, что в данной выборке преобладали дети с неполным доминированием правого полушария - НПП (60 %), неполное доминирование левого полушария (НЛП) установлено у 20 %, полное доминирование левого полушария (ПЛП) – у 15 %, полное доминирование правого полушария (ППП) – у 5 % обучающихся. Таким образом, в группе преобладали «правополушарные» дети с НПП и ППП (65 %).

На III этапе нами были получены данные о состоянии мнестических процессов у обследуемой группы обучающихся.

Результаты изучения состояния слухоречевой памяти представлены на рис.1.7.

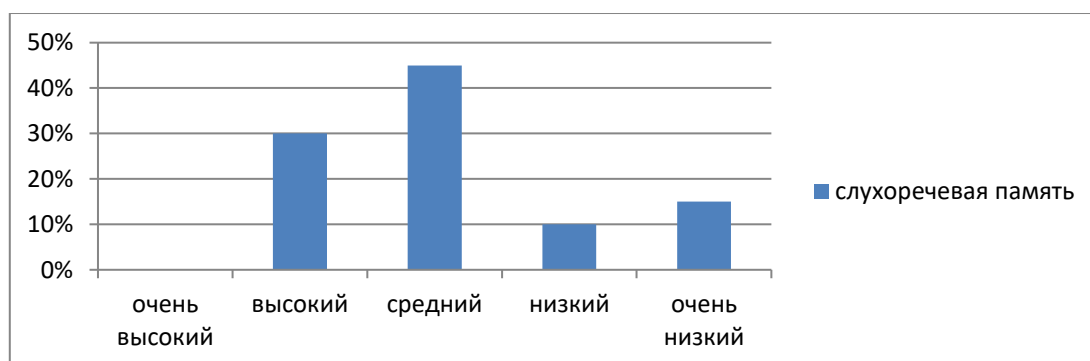


Рис. 1.7 Уровни слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР (%).

Из гистограммы видно, что в группе преобладали средний и высокий уровни слухоречевой памяти (75 %). Низкий и очень низкий уровни выявлены у 25 % детей.

Результаты изучения зрительной памяти представлены на рис.1.8.

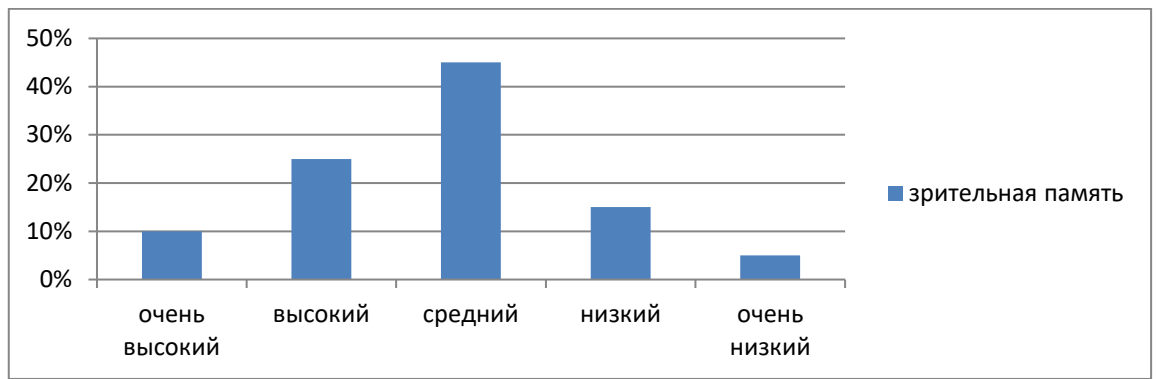


Рис. 1.8 Уровни зрительной памяти у младших школьников с ОНР (%).

Рисунок демонстрирует, что у обучающихся также преобладали средний и высокий уровни (45 % и 25 % соответственно), низкий и очень низкий уровни выявлены у 20 % детей.

На IV этапе нашего исследования мы осуществляли сопоставление результатов 1-3 этапов, представленных в таблице 1 (приложение 3).

При сопоставлении уровней написания словарных слов и ПЛО в данной выборке детей нами не было выявлено достоверной взаимосвязи.

В то же время сопоставительный анализ позволил нам говорить о влиянии состояния зрительной и слухоречевой памяти на качество овладения навыком написания словарных слов. Учащиеся с очень высоким и высоким уровнями зрительной и слухоречевой памяти (30 %) допустили в диктантах по 1-2 ошибки (высокий и выше среднего уровни). Учащиеся, показавшие низкие уровни написания словарного и контрольного диктантов (20 %), имели низкий или очень низкий уровни памяти. Учащиеся со средним уровнем памяти допустили в диктантах по 3-6 ошибок и, соответственно, имели преобладание среднего или ниже среднего уровней сформированности навыка написания словарных слов (50%).

Таким образом, проведенное изучение состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР позволило нам констатировать, что у 40 % детей данный навык находится на низком и ниже среднего уровнях, а его сформированность зависит от уровня слухоречевой и зрительной памяти. Это определяет необходимость коррекционной работы

по целенаправленному развитию мнестических процессов у этих обучающихся.

Для дальнейшей проверки выдвинутой гипотезы нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы детей младшего школьного возраста. В экспериментальную группу вошли дети 3 класса, имеющие заключение НЧП, обусловленное ОНР, III уровень речевого развития в количестве 7 человек с низким уровнем развития. Список детей представлен в таблице 2 (приложение 4).

### **2.3. Экспериментальная проверка эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи (деятельностный этап)**

Следующим этапом реализации нашего проекта – стал деятельностный этап, который осуществлялся в период с февраля 2018 года по июнь 2018 года.

**Целью** данного этапа стало определение эффективности рабочей тетради-тренажёра для логопедических занятий по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

При подготовке к экспериментальному исследованию мы:

- определили направления и принципы коррекционно-развивающей работы;
- разработали структуру рабочей тетради-тренажёра;
- разработали рабочую тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и полученные в ходе реализации диагностического этапа проекта данные об особенностях навыка написания словарных слов у младших школьников с



ОНР позволили нам определить следующие **направления** коррекционно-развивающей работы по формированию навыка написания словарных слов на логопедических занятиях:

- развитие мотивации грамотного письма;
- развитие слухоречевой памяти;
- развитие зрительной памяти;
- формирование представлений о происхождении словарных слов (этимологический анализ);
- формирование орфографической зоркости;
- формирование самоконтроля на уровне словарных слов;
- формирование навыка написания словарных слов;
- отработка написания словарных слов на уровне слова;
- отработка написания словарных слов на уровне предложения;
- отработка написания словарных слов на уровне текста.

При осуществлении коррекционно-развивающей работы мы посчитали важным ориентироваться на следующие **принципы**:

- 1) принцип деятельностного подхода подразумевает с одной стороны – учёт ведущего вида деятельности, а с другой стороны – учёт структуры речевой деятельности в процессе её формирования;
- 2) принцип последовательности и систематичности подразумевает, что решение задач одного этапа подготавливает переход к осуществлению работы в рамках последующего;
- 3) принцип наглядности и доступности материала, определяется постепенным переходом от простого к сложному;
- 4) принцип семантизации лексики подразумевает раскрытие значения новых слов, уточнение и расширение уже известных слов через сопоставление, толкование его происхождения.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов должна учитывать следующее:

- 1) особенности психического, эмоционального и когнитивного развития младших школьников с общим недоразвитием речи;
- 2) опираться на игровую и учебную деятельность как ведущую, что предполагает использование игр, которые соответствуют учебной деятельности;
- 3) систематичность в работе над словарными словами, иначе не будет достигнут результат.

С учетом указанных направлений и принципов нами была определена организационно-дидактическая структура рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР, представленная в таблице 2.1.

**Таблица 2.1**

Организационно - дидактическая структура рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов

№ п/п	Структура тетради-тренажёра	Задачи	Приёмы и упражнения
1.	Организационная часть	-знакомство с рабочей тетрадью-тренажёром.	
2.	Подготовительная часть (отработка алгоритма написания словарных слов)	-знакомство с новыми словарными словами; -орфографическое проговаривание словарного слова, постановка ударения; -формирование представления о словарном слове, звуковой и морфологический анализ слова; -развитие навыка зрительного запоминания словарного слова; -формирование представлений о происхождении словарного слова; -зрительное запоминание словарного	«Найди спрятанные слова» «Придумай историю» «Загляни в словарь»

		слова и его воспроизведение.	
3.	Основная часть (закрепление написания словарных слов)	-закрепление запоминания словарного слова; -отработка написания словарного слова под диктовку.	«Найди ошибку» «Верно-неверно» «Контрольный словарный диктант» «Картинный диктант» «Занимательная страничка» «Ребус»
4.	Итог	-анализ и успешность усвоения словарных слов; -оценка своей деятельности на уроке.	«Линейка достижений» (заполняется в конце каждого словарного слова).

Далее нами была разработана система логопедических занятий по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР. В рабочую тетрадь-тренажёр включены словарные слова из программы УМК «Начальная школа XXI» под редакцией Н.Ф.Виноградовой.

В рабочую тетрадь-тренажёр входит 20 словарных слов. Вначале работа ведётся по отработке каждого словарного слова, куда включены 10 заданий на развитие всех компонентов памяти учащихся: зрительной, слуховой, моторной и речедвигательной. В конце каждого урока учащийся может оценить себя по «линейке достижений». После отработки написания словарных слов, проводится 5 уроков на закрепление навыка написания словарных слов.

Для проверки навыка написания словарных слов используется контрольный и картинный словарный диктант. Для развития познавательной деятельности, в работу над словарными словами включены интересные задания, ребусы. Для закрепления написания «ошибкоопасного места» в словарном слове используются задания на ассоциативный образ словарного слова.

На основном подэтапе мы приступили к непосредственной практической деятельности – апробированию разработанной рабочей тетради-тренажёра и определение её эффективности (март - апрель 2018 г.). Было проведено всего 7 подгрупповых занятий с детьми экспериментальной группы. Занятия проводились раз в неделю в утреннее время. Продолжительность занятий составляла 40 минут.

#### **2.4. Оценка результатов коррекционно-педагогической работы по формированию написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи**

Последним этапом реализации нашего проекта стал контрольный этап, **целью** которого было определение динамики навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР в результате специально организованного обучения на логопедических занятиях.

Нами были поставлены следующие задачи:

- провести повторное обследование состояния навыка написания словарных слов в контрольной и экспериментальной группе детей после завершения формирующего этапа экспериментального исследования;
- проанализировать полученные результаты;
- сравнить результаты обследования в контрольной и экспериментальной группе детей и сформулировать выводы.

Для проведения повторного обследования нами была использована та же серия заданий, что и диагностическом этапе (параграф 2.1). Полученные результаты подверглись количественному и качественному анализу.

Результаты сформированности навыка написания словарных слов в словарном диктанте представлены в таблице 2.1 и на рис.1.9.

Таблица 2.1

**Результаты написания словарного диктанта на этапе контрольного эксперимента у младших школьников с ОНР**

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Список детей	Уровень написания		№	Список детей	Уровень написания	
		до	после			до	после
1.	Диана Г.	низкий	средний	1.	Анастасия М.	средний	высокий
2.	Евгений Г.	низкий	средний	2.	Даниил К.	средний	высокий
3.	Екатерина М.	низкий	низкий	3.	Дарья Б.	средний	средний
4.	Михаил Л.	низкий	ниже среднего	4.	Иван К.	средний	высокий
5.	Ярослав С.	низкий	низкий	5.	Роман М.	средний	средний

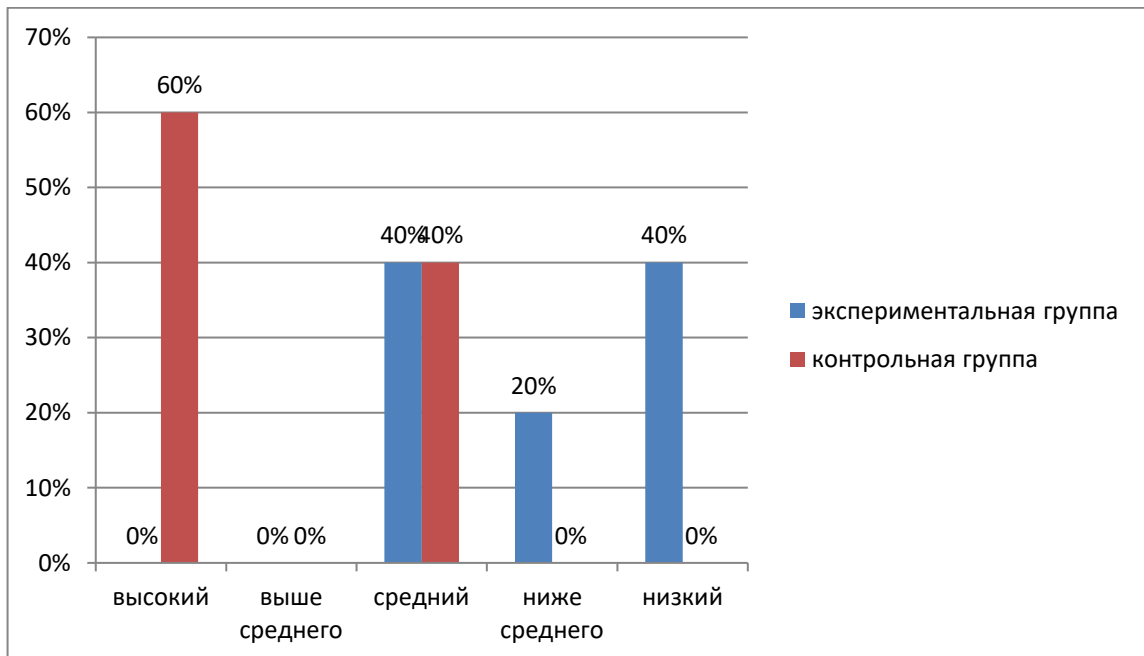


Рис. 1.9 Результаты написания словарного диктанта (%)

Из таблицы и гистограммы видно, что в экспериментальной группе у 2 детей наблюдался средний уровень (40%), учащиеся допустили 3-6 ошибок в написании словарного диктанта.

Один учащийся показал уровень ниже среднего (20%), допустив ошибки в половине предложенных слов. Двое детей (40%) показали низкий уровень. Учащиеся допустили огромное количество ошибок в словарных словах. Детей, показавших высокий, средний и уровень выше среднего в экспериментальной группе нет.

В контрольной группе так же произошли изменения, 3 учащихся показали высокий уровень написания словарных слов (60 %), верно написав словарный диктант. Двое учащихся показали средний уровень написания словарных слов (40%), допустив 3-6 ошибок. Помощь взрослого помогла исправить некоторые ошибки.

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика: в ней преобладали дети, показавшие средний и уровень ниже среднего. В контрольной группе – преобладали дети, набравшие высокий уровень.

Результаты написания контрольного диктанта представлены в таблице 2.2 и на рис.2.

Таблица 2.2

**Результаты написания контрольного диктанта младшими школьниками с ОНР (ЭГ и КГ)**

<b>Экспериментальная группа</b>				<b>Контрольная группа</b>			
<i>№</i>	<i>Список детей</i>	<i>Уровень написания</i>		<i>№</i>	<i>Список детей</i>	<i>Уровень написания</i>	
		<i>до</i>	<i>после</i>			<i>до</i>	<i>после</i>
1.	Диана Г.	ниже среднего	средний	1.	Анастасия М.	средний	высокий
2.	Евгений Г.	средний	средний	2.	Даниил К.	средний	средний
3.	Екатерина М.	низкий	средний	3.	Дарья Б.	высокий	высокий
4.	Михаил Л.	низкий	средний	4.	Иван К.	средний	высокий
5.	Ярослав С.	низкий	низкий	5.	Роман М.	высокий	высокий

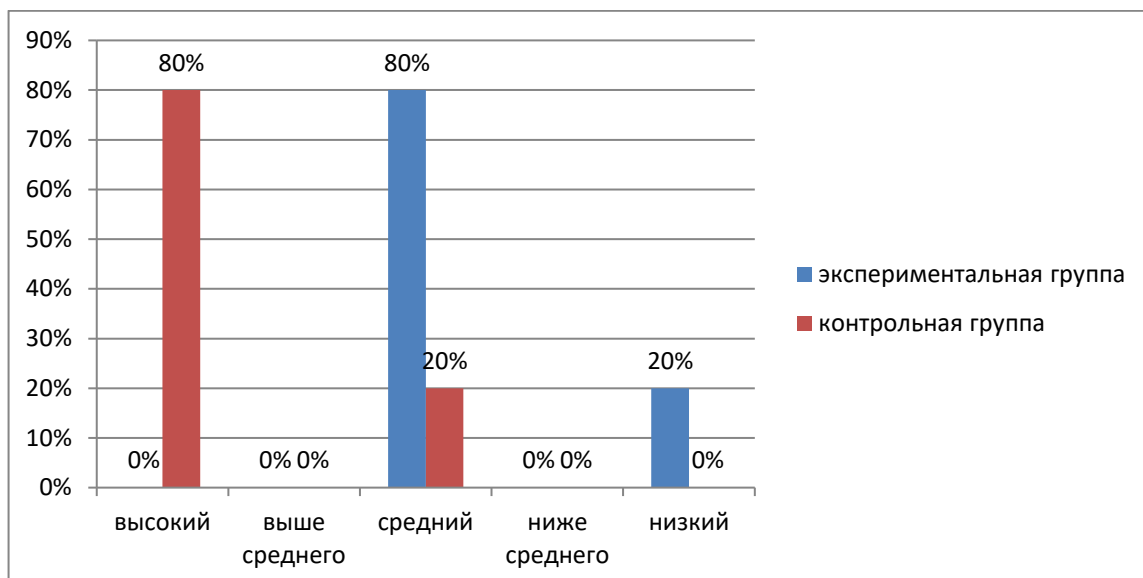


Рис. 2 Результаты написания контрольного диктанта (%) в ЭГ и КГ

Из таблицы и гистограммы видно, что при повторном написании контрольного диктанта в экспериментальной группе можно наблюдать улучшение. Средний уровень наблюдался у 4 учащихся (80%). Они допустили 3-6 ошибок в контрольном диктante. Всего лишь один ученик показал низкий уровень (20%). Он допустил ошибки в половине словарных слов. Уровень выше среднего, средний и высокий не был выявлен.

В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, уменьшилось число детей, показавших средний уровень. Всего лишь один учащийся показал средний уровень (20%), допустив в контрольном диктante 4 ошибки. Четверо учащихся показали высокий уровень (80%), написав диктант верно.

Таким образом, при написании контрольного диктанта дети экспериментальной и контрольной группы улучшили свои результаты. В ЭГ преобладают дети, показавшие средний уровень, а в КГ - высокий.

Результаты изучения слухоречевой памяти представлены в таблице 2.3 и на рис.2.1.

Результаты изучения слухоречевой памяти младшими школьниками с  
ОНР (ЭГ и КГ)

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Список детей	Уровень написания		№	Список детей	Уровень написания	
		до	после			до	после
1.	Диана Г.	очень низкий	средний	1.	Анастасия М.	средний	средний
2.	Евгений Г.	низкий	средний	2.	Даниил К.	высокий	высокий
3.	Екатерина М.	низкий	средний	3.	Дарья Б.	высокий	высокий
4.	Михаил Л.	очень низкий	низкий	4.	Иван К.	средний	средний
5.	Ярослав С.	очень низкий	низкий	5.	Роман М.	высокий	высокий

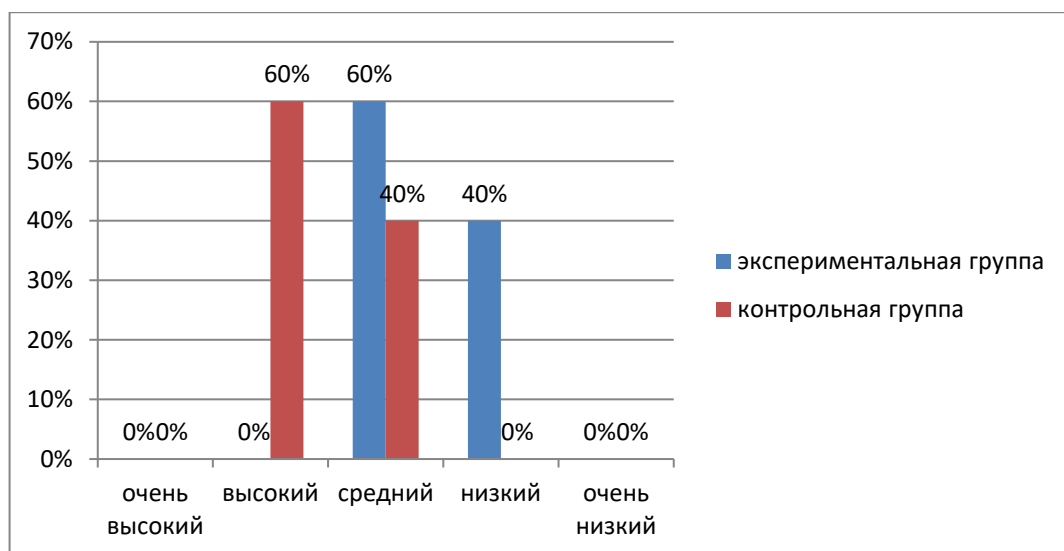


Рис. 2.1 Результаты изучения слухоречевой памяти (%) в ЭГ и КГ

Данные таблицы и гистограммы показывают, что разница в экспериментальной группе значительная, уровень развития слухоречевой памяти после проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы стал выше. Средний уровень показали 60% детей, а низкий уровень – 40 % учащихся.

Результаты детей контрольной группы остались без изменения. Высокий уровень наблюдался у 60 % учащихся, а средний уровень показали 40 %.



Таким образом, при исследовании слухоречевой памяти в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика. Средний уровень показали 60 % учащихся, а в КГ результат остался прежним улучшений не было выявлено.

Результаты исследования зрительной памяти детьми контрольной и экспериментальной представлены в таблице 2.4 и рис.2.2.

Таблица 2.4

Результаты изучения зрительной памяти младшими школьниками с ОНР (ЭГ и КГ)

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Список детей	Уровень написания		№	Список детей	Уровень написания	
		до	после			до	после
1.	Диана Г.	очень низкий	низкий	1.	Анастасия М.	средний	средний
2.	Евгений Г.	средний	средний	2.	Даниил К.	средний	средний
3.	Екатерина М.	низкий	средний	3.	Дарья Б.	очень высокий	высокий
4.	Михаил Л.	низкий	средний	4.	Иван К.	средний	высокий
5.	Ярослав С.	низкий	средний	5.	Роман М.	высокий	высокий

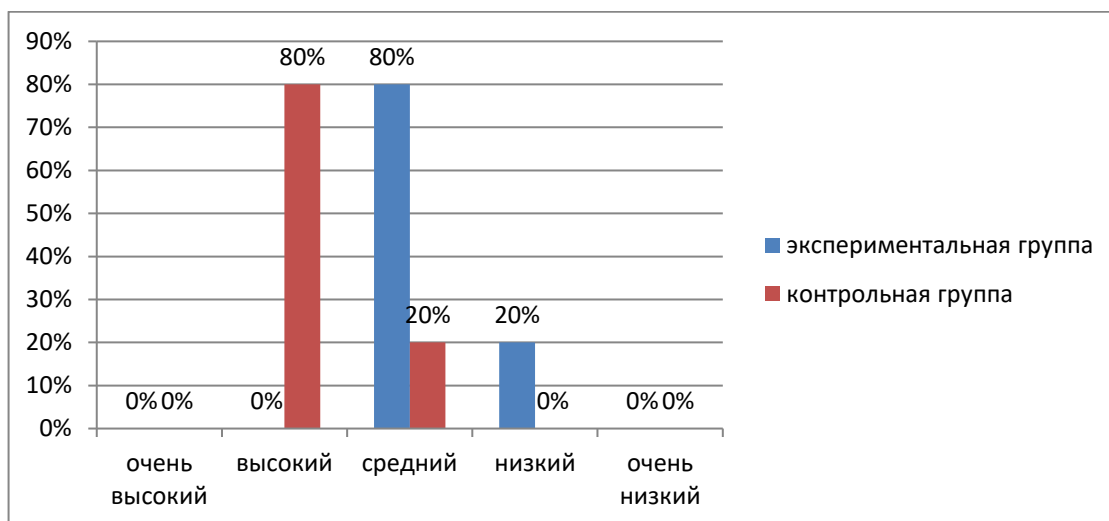


Рис. 2.2 Результаты изучения зрительной памяти (%) в ЭГ и КГ

Из таблицы и гистограммы видно, что очень высокого и высокого уровня зрительной памяти в экспериментальной группе никто из детей не показал. Средний уровень (80%) наблюдался у 3 учащихся. Дети узнали 4

изображения за 70 секунд. Низкий уровень был выявлен у 20 % учащихся, которые узнали 1 изображение за 80 секунд. Очень низкого уровня выявлено не было.

В контрольной группе так же произошли изменения, но не значительные. Очень высокого уровня никто не показал. Увеличилось количество детей, показавших высокий уровень (80%), учащиеся узнали 8 изображений за 50 секунд. Средний уровень показали 20 % учащихся. Низкого и очень низкого уровня выявлено не было.

Таким образом, в результате коррекционно-педагогической работы положительная динамика была отмечена в ЭГ – преобладали дети, показавшие средний уровень (80%). В КГ – дети, показавшие высокий уровень (80%).

Общее количество баллов, набранных детьми двух групп в результате проведения четырёх исследований, представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Результаты изучения навыка написания словарных слов младших школьников с ОНР экспериментальной и контрольной групп

№	Имя, фамилия Ребенка	Словарный диктант		Контрольный диктант		Слухоречевая память		Зрительная память	
		до	после	до	после	до	после	до	после
Экспериментальная группа									
1	Диана Г.	низкий	средний	ниже среднего	средний	очень низкий	средний	очень низкий	низкий
2	Евгений Г.	низкий	средний	средний	средний	низкий	средний	средний	средний
3	Екатерина М.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий	средний	низкий	средний
4	Михаил Л.	низкий	ниже среднего	низкий	средний	очень низкий	низкий	низкий	средний

5	Ярослав С.	низкий	низкий	низкий	низкий	очень низкий	низкий	низкий	средний
Контрольная группа									
		до	после	до	после	до	после	до	после
1	Анастасия М.	средний	высокий	средний	высокий	средний	средний	средний	средний
2	Даниил К.	средний	высокий	средний	средний	высокий	высокий	средний	средний
3	Дарья Б.	средний	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	очень высокий	высокий
4	Иван К.	средний	высокий	средний	высокий	средний	средний	средний	высокий
5	Роман М.	средний	средний	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий

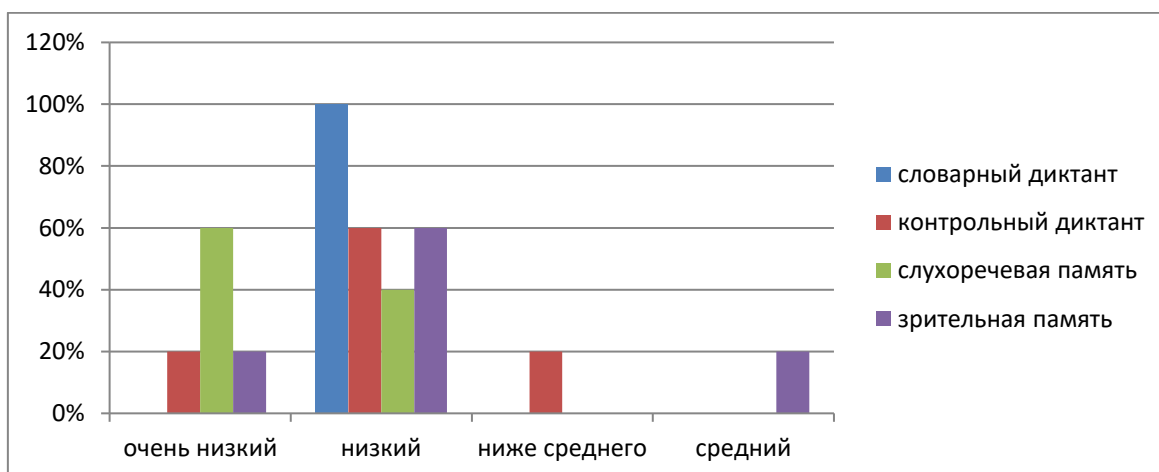


Рис. 2.3 Результаты изучения навыка написания словарных слов экспериментальной группы до проведения эксперимента (%)

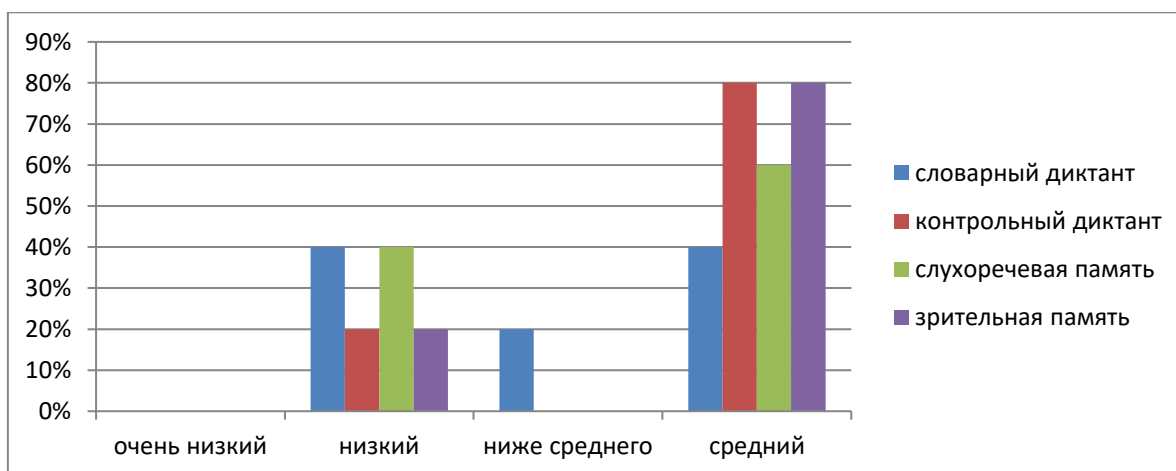


Рис. 2.4 Результаты изучения навыка написания словарных слов экспериментальной группы после проведения эксперимента (%)

Исходя из таблицы 2.5 и рис. 2.3 и рис.2.4 можно сказать, что в экспериментальной группе после проведения контрольного эксперимента наблюдалась положительная динамика в овладении навыком написания словарных слов. Преобладающим уровнем по всем четырём показателям являлся средний и низкий уровень. Всего лишь 20 % учащихся показали уровень ниже среднего при написании словарного диктанта. Очень низкого уровня выявлено не было.

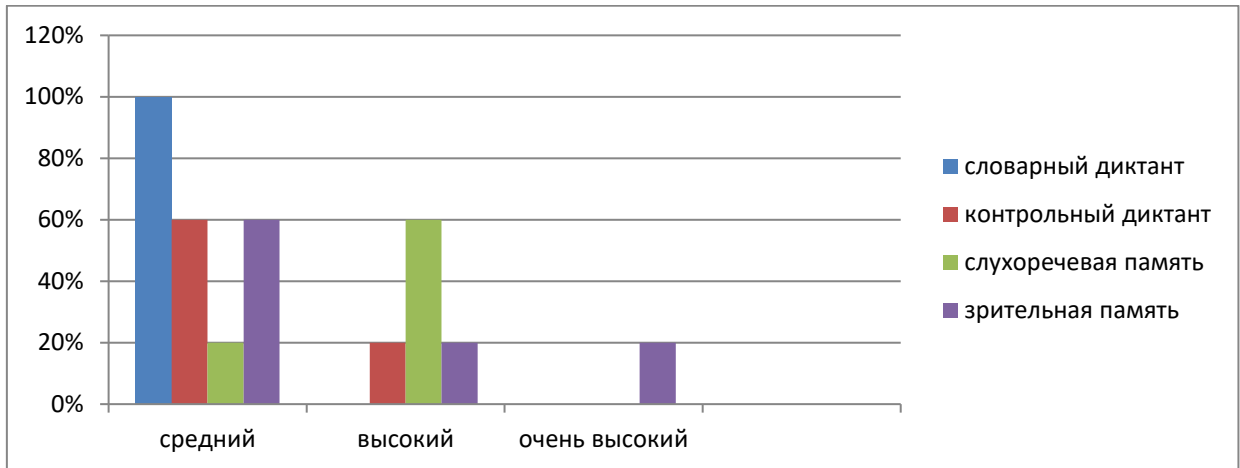


Рис.2.5 Результаты изучения навыка написания словарных слов контрольной группы до проведения эксперимента (%)

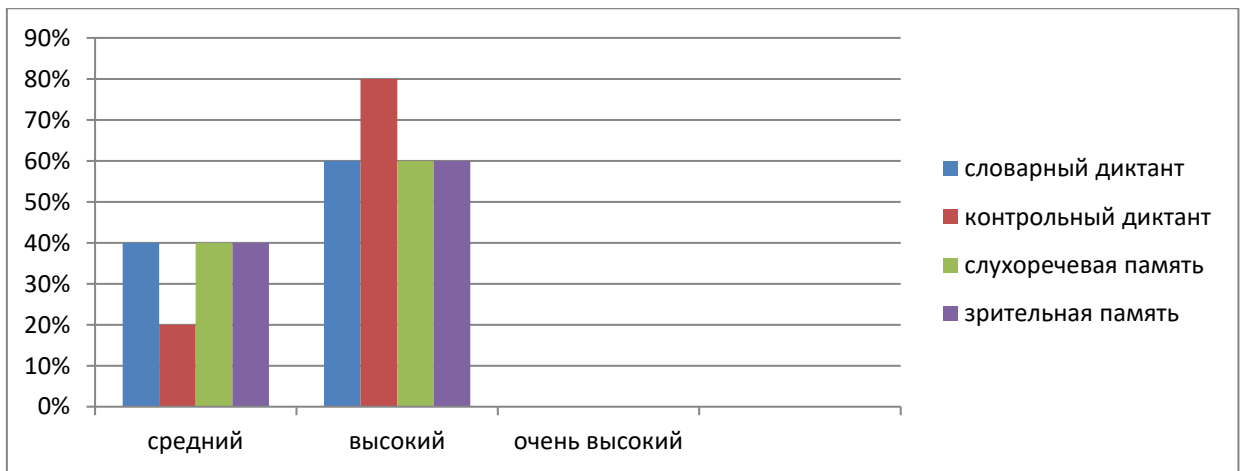


Рис.2.6 Результаты изучения навыка написания словарных слов контрольной группы после проведения эксперимента (%)

Исходя из таблицы 2.5 и рис.2.5 и рис.2.6, можно сказать, что в контрольной группе изменения произошли, но они незначительные. В контрольной группе преобладающим уровнем являлся высокий и средний

уровень. После проведения контрольного эксперимента очень высокого уровня выявлено не было.

Результаты контрольного эксперимента показали наличие положительной динамики в овладении навыком написания словарных слов экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы по всем исследуемым параметрам.

У детей КГ такой динамики не было выявлено. Произошедшие изменения были незначительными.

### **Выводы по главе II**

В ходе реализации проекта «Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи» нами был достигнут планируемый результат – повышение уровня сформированности навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

Были определены педагогические условия формирования навыка написания словарных слов на логопедических занятиях:

1) коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников должна осуществляться целенаправленно и систематично;

2) основными направлениями коррекционно - педагогической работы по формированию навыка написания словарных слов: развитие мотивации грамотного письма; развитие слухоречевой памяти; развитие зрительной памяти; формирование представлений о происхождении словарных слов (этимологический анализ); формирование орфографической зоркости; формирование самоконтроля на уровне словарных слов; формирование навыка написания словарных слов; отработка написания словарных слов на уровне слова; отработка написания словарных слов на уровне предложения; отработка написания словарных слов на уровне текста;

3) структура рабочей тетради-тренажёра по формированию навыка написания словарных слов должна включать следующие дидактические компоненты:

- Организационный момент.
- Подготовительная часть.
- Основная часть:
  - формирование орфографической зоркости;
  - формирование самоконтроля на уровне словарных слов;
  - формирование навыка написания словарных слов;
  - отработка написания словарных слов на уровне слова;
  - отработка написания словарных слов на уровне предложения;
  - отработка написания словарных слов на уровне текста;
- Итог занятия.

В качестве конкретного продукта реализованного проекта стала рабочая тетрадь-тренажёр по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ литературы позволил нам говорить о том, что работа по формированию навыка написания словарных слов имеет огромное значение для овладения младшими школьниками грамотным письмом. В основе написания словарных слов лежит овладение традиционным принципом русской орфографии, при неусвоении которого возникает дизорфография, которая представляет собой стойкую и специфическую несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков.

Изучение трудностей овладения навыком написания словарных слов младшими школьниками с общим недоразвитием речи и их причинная обусловленность представлена в работах Г.М. Зегебарт (19), О.Б. Иншаковой (24), И.В. Прищеповой и др.

Овладение навыком написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи вызывает значительные трудности, во-первых, бедностью словарного запаса, ограниченного рамками обиходно-бытовой тематики, во-вторых, недостаточно точным пониманием значений слов.

У детей наблюдается недостаточное развитие фонематических процессов, слухоречевой и зрительной памяти, словесно-логического мышления (анализа, синтеза, сравнения), низкий уровень концентрации, произвольности, неустойчивости, объёма и распределения внимания.

Трудности овладения навыком написания словарных слов детьми с общим недоразвитием речи обусловлены, прежде всего, структурой самого речевого нарушения, включающего в себя недоразвитие устно-речевых предпосылок, несформированность морфологических обобщений, недостаточность развития таких психических функций и процессов, как речедвигательная, слуховая, зрительная и моторная память. При этом значительную роль играет недостаточный учёт педагогами этих

особенностей при организации работы по отработке навыка написания словарных слов.

Дети с ОНР имеют бедный словарный запас и недостаточное понимание значения слов. Наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля.

У детей с нарушениями речи наблюдаются следующие особенности слухоречевой памяти: смысловая память преобладает над механической; наблюдается снижение функции слухоречевой памяти; низкий уровень отсроченного воспроизведения и продуктивности запоминания при относительной сохранности смыслового, логического запоминания.

После анализа теоретической литературы мы приступили к реализации проекта «Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи», который включал в себя три этапа: диагностический, деятельностный и контрольный.

На первом этапе нами было установлено, что при сопоставлении уровней написания словарных слов и ПЛО в данной выборке детей не было выявлено достоверной взаимосвязи.

В то же время сопоставительный анализ позволил нам говорить о влиянии состояния зрительной и слухоречевой памяти на качество овладения навыком написания словарных слов. Учащиеся с очень высоким и высоким уровнями зрительной и слухоречевой памяти (30 %) допустили в диктантах по 1-2 ошибки (высокий и выше среднего уровни). Учащиеся, показавшие низкие уровни написания словарного и контрольного диктантов (20 %), имели низкий или очень низкий уровни памяти. Учащиеся со средним уровнем памяти допустили в диктантах по 3-6 ошибок и, соответственно, имели преобладание среднего или ниже среднего уровней сформированности навыка написания словарных слов (50%).

Проведенное изучение состояния навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР позволило нам констатировать, что у 40 % детей



данный навык находится на низком и ниже среднего уровнях, а его сформированность зависит от уровня слухоречевой и зрительной памяти. Это определяет необходимость коррекционной работы по целенаправленному развитию мнестических процессов у этих обучающихся.

Для дальнейшей проверки выдвинутой гипотезы нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы детей младшего школьного возраста. В экспериментальную группу вошли дети 3 класса, имеющие заключение НЧП, обусловленное ОНР, III уровень речевого развития в количестве 7 человек с низким уровнем развития.

Второй (деятельностный) этап реализации проекта был разделён на два подэтапа. На подготовительном подэтапе были выделены направления и приёмы логопедической работы, учитывающие особенности формирования навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

По данным направлениям нами была разработана организационно-дидактической структуры рабочей тетради-тренажёра, отобраны задания и упражнения. На основном подэтапе рабочая тетрадь-тренажёр на логопедическом занятии была апробирована с детьми экспериментальной группы.

На 3 контрольном этапе мы получили данные, которые подтверждают, что рабочая тетрадь-тренажёр эффективна, мы получили положительную динамику в овладении навыком написания словарных слов детьми экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы по всем исследуемым параметрам.

Таким образом, в ходе реализации проекта «Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка написания словарных слов у младших школьников с общим недоразвитием речи» нами был достигнут планируемый результат – повышение уровня сформированности навыка написания словарных слов у младших школьников с ОНР.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Азова, О.И. Обследование младших школьников с дизорфографией [Текст] / О.И. Азова // Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. –53 с.
2. Азова, О.И. Особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи [Текст] / О.И. Азова // Российская Ассоциация дислексии. Издательство Московского Социально-Гуманитарного Института. 14—16 сентября 2004 года Москва.
3. Ахутина, Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т.В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой - М.: Московский психолого- социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. - С. 7-20
4. Бежанова, Н. Л., Капустина, А. А. К вопросу о методах работы со словарными словами в современной начальной школе [Текст] // Молодой ученый.—2016.—№19.—С.334-337.-URL <https://moluch.ru/archive/123/33994/>.
5. Безруких, М. М., Крещенко, О. Ю. Особенности речевого развития младших школьников с трудностями обучения письму и чтению [Текст] // Актуальные проблемы лого- педической практики: Метод. материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посв. 100-летию проф. Н. Н. Трауготт / Отв. ред. М. Г. Храковская. — СПб.: Акционер и К°, 2004. — С. 247–259.
6. Вартапетова, Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учётом латеральной организации сенсомоторных функций [Текст]: автореф. дис. ...канд.пед.наук: Спец.13.00.03.- Екатеринбург,2002.-22с.
7. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Уч.-метод. пособие / Т.Г. Визель. - М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. - 127 с.

8. Визель, Т.Г., Дмитрова, Е.Д. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы [Текст] / Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова // Российская Ассоциация дислексии. Издательство Московского Социально-Гуманитарного Института. 14—16 сентября 2004 года Москва.
9. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов [Текст] / Н.Н. Волоскова. - М., 1996. Диссертация.
10. Ганькина, М.В. Грамматическая аптечка: Неотложная помощь в правописании [Текст] / М.В. Ганькина / М.: Генезис, 2010.- 232с.: ил.- (+CD).
11. Гордеев, Э.В., Дмитрюк, М.В. Виды работ над словами с непроверяемыми написаниями на уроках русского языка [Текст] / Э.В. Гордеев, М.В. Дмитрюк. - Тула, 1995.
12. Граник Г.Г., Бондаренко, С.М., Концевая, Л.А. Секреты орфографии [Текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко // Книга для учащихся. М.: Просвещение, 1991.-222с.
13. Грушевская, М.С. Дисграфия у младших школьников [Текст] / М.С. Грушевская / Диссертация кандидата педагогических наук. М., 1982.
14. Елецкая, О.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников [Текст] // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2505>.
15. Елецкая, О.В. Методика диагностики дизорфографии у младших школьников: Учебно-методическое пособие / О.В. Елецкая. – М.: ФОРУМ: ИНФРА, 2014. – 208с. – (Высшее образование. Бакалавриат).
16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991.-224с.: ил.
17. Ераткина, В.В. Активизация самостоятельной работы по орфографии в начальной школе [Текст] / В.В. Ераткина - Рязань: Изд-во РГПУ, 1995.
18. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III-IV классов [Текст] / Н.И. Жинкин / Известия АПН РСФСР. 1956. Вып.78.

19. Зегебарт, Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии [Текст]: Учебно-методическое пособие для психологов, учителей и родителей.-4-е изд. / Г.М. Зегебарт. - М.: Генезис, 2012.-40с.
20. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушения чтения и письма у младших школьников [Текст] / С.Ф. Иваненко // Дефектология, 1984, №1.
21. Иваненко, С.Ф. Из опыта работы по коррекции нарушения устной и письменной речи у младших школьников [Текст] /С.Ф. Иваненко // Дефектология, 1988, №1.
22. Иванова, В.Ф. Современный русский язык. Графика и орфография [Текст] / В.Ф. Иванова. - М., 1976.
23. Ивановская, О.Г., Гадасина, Л.Я., Николаева, Т.В., Савченко, С.Ф. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: Методическое пособие [Текст] /. – СПб.: КАРО, 2008, - 544с.
24. Иншакова, О.Б. Словарные слова в образах и картинках: пособие для логопеда: в 2 ч. 1-2 класс [Текст] /. – М., 2005.-25с.
25. Иншакова, О.Б., Назарова, А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников [Текст] / М.: В. Секачев, 2013.-72с.
26. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: Учебное пособие / О.Б. Иншакова. - М.: Московский психолого- социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. - 240 с
27. Истрин, В.А. Развитие письма [Текст] / В. А. Истрин.– М.: АН СССР, 1961.-403с.
28. Колпаковская, И.К. Особенности письма у детей с ОНР [Текст] / И.К. Колпаковская. – М.: 1970.
29. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма [Текст] / А.Н. Корнев.- СПб.: Речь, 2003.-330с.: ил., табл.- (Детская психология).
30. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей [Текст]// Сб.изучение нарушений письма и чтения: Материалы конференции. - М., МСГИ, 2010. - 296 с.

31. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / : Учеб.-метод. пособие. — СПб.: Образование, 1997. — 172 с.
32. Лалаева, Р.И, Венедиктова, Л.В. Нарушения чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов Н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. 224с. (Серия «Коррекционная педагогика».).
33. Лалаева, Р.И. Нарушения письменной речи [Текст] / Р.И. Лалаева. – М., 1983.
34. Лалаева, Р.И, Прищепова И.В. Выявления дизорфографии у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб .: СПб ГУПМ, 1999.-36с.
35. Левина, Р.Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма [Текст] / Р.Е. Левина // Специальная школа – М., 1963.
36. Логопедия [Текст] / Под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М., 1998.
37. Логопедия: Методическое наследие: Кн. 5 Фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи [Текст] / Под ред. Л.С.Волковой М.: Гуманит. ИЗД. Центр ВЛАДОС, 2003.
38. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. Университетов [Текст] /. — М.: Изд-во МГУ, 1973. — 375 с.
39. Ляудис, В.Я., Негурэ, И.П. Психологические основы формирования письменной речи младших школьников [Текст] / В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ.- М., 1994.
40. Нейросихическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: [Текст] / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128с.
41. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 3:

Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - 640 с. С 88-90.

42. Никашина, Н.А. Недостатки произношения и письма у учащихся 1 классов массовых школ [Текст] / Н.А. Никашина. Вопросы логопедии. М., 1959.

43. Обследование младших школьников с дизорфографией: [Текст] Учеб.-метод. пос.: В 2 ч. /Ав.-сост. О.И. Азова, Под. ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007.

44. Парамонова, Л.Г. Русский язык. Правописание и грамматика [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Дельта, 2001. – 112с.

45. Полонская, Н. Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста [Текст]/.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия. — 2007. — 192 с.

46. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие [Текст]/. – СПб.: КАРО, 2006-240с.- (Серия «Коррекционная педагогика»).

47. Прищепова, И.В. К вопросу об изучении предпосылок усвоения орфографии дошкольниками с ОНР: [Текст]/ И.В. Прищепова, Г.А. Османова — 2007. — №4. — С.51- 55.

48. Прищепова, И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] /: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. — СПб.: 1993. — 24 с.

49. Прищепова, И.В. Особенности кратковременной памяти обучающихся с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием [Текст]/ -Теория и практика общественного развития.-2014.-№11.-С.49-52.

50. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Изд. 9-е.- Ростов н/Д: Феникс, 2008.- 445, с.: ил. – (Справочник).

51. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: Пособие для логопедов, учителей,

психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005.- 400с.: ил. (Библиотека практического логопеда).

52. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] /. -М.: Владос, 1997. -95 с.

53. Соболева, А.Е., Емельянова Е.Н. Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом [Текст] / А.Е. Соболева, Е.Н. Емельянова.-СПб.: Питер, 2009.-96с.: ил.- (Серия «Детскому психологу»).

54. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / [Текст]: Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. - 2-е изд., испр. и доп. Библиотека логопеда-практика. - М.: Айрис-пресс, 2007.

## Словарный диктант

Автобус, ворона, аллея, картина, город, огород, болото, земляника,  
герой, Россия, до свидания, корова, родина, дорога, сорока, суббота, тетрадь,  
ученик, яблоко, хорошо.



## Контрольный диктант

Мы поехали в город на автобусе. По дороге нам встретились ворона и сорока. В городе мы купили яблоки и землянику. Это была суббота. Мы купили картину.

**Сравнительный анализ составляющих навыка написания словарных  
слов у младших школьников с ОНР**

№ п / п	Ф.И ребёнка	ПЛО	Уровни сформированности			
			словарный диктант	контрольный диктант	слухоречевая память	зрительная память
1.	Анастасия М.	НПП	средний	средний	средний	средний
2.	Арсений О.	НЛП	выше среднего	высокий	высокий	очень высокий
3.	Артём И.	НПП	ниже среднего	средний	средний	средний
4.	Артём К.	ПЛП	ниже среднего	средний	средний	средний
5.	Даниил К.	НЛП	средний	средний	средний	средний
6.	Дарья Б.	НПП	средний	высокий	высокий	очень высокий
7.	Дарья В.	НПП	ниже среднего	средний	средний	средний
8.	Денис К.	НЛП	средний	высокий	высокий	высокий
9.	Диана Г.	НПП	низкий	ниже среднего	очень низкий	очень низкий
10.	Евгений Г.	НПП	низкий	средний	низкий	средний
11.	Екатерина М.	НПП	низкий	низкий	низкий	низкий
12.	Иван К.	НПП	средний	средний	средний	средний
13.	Кирилл М.	ППП	ниже среднего	выше среднего	средний	высокий
14.	Максим Е.	НЛП	выше среднего	высокий	высокий	высокий
15.	Михаил Л.	НПП	низкий	низкий	очень низкий	низкий
16.	Никас Ш.	НПП	ниже среднего	средний	средний	средний
17.	Роман М.	ПЛП	средний	высокий	высокий	высокий
18.	Татьяна А.	ПЛП	средний	высокий	высокий	высокий
19.	Юлия С.	НПП	средний	средний	средний	средний
20.	Ярослав С.	НПП	низкий	низкий	очень низкий	низкий

## Приложение 4

Экспериментальная группа						
№ n/n	Список детей	ПЛО	Уровни сформированности			
			Словарный диктант	Контрольный диктант	Слухоречевая память	Зрительная память
1.	Диана Г.	НПП	низкий	ниже среднего	очень низкий	очень низкий
2.	Евгений Г.	НПП	низкий	средний	низкий	средний
3.	Екатерина М.	НПП	низкий	низкий	низкий	низкий
4.	Михаил Л.	НПП	низкий	низкий	очень низкий	низкий
5.	Ярослав С.	НПП	низкий	низкий	очень низкий	низкий

Контрольная группа						
№ n/n	Список детей	ПЛО	Уровни сформированности			
			Словарный диктант	Контрольный диктант	Слухоречевая память	Зрительная память
1.	Анастасия М.	НПП	средний	средний	средний	средний
2.	Даниил К.	НЛП	средний	средний	средний	средний
3.	Дарья Б.	НПП	средний	высокий	высокий	очень высокий
4.	Иван К.	НПП	средний	средний	средний	средний
5.	Роман М.	ПЛП	средний	высокий	высокий	высокий

Е.А Бабкина

# Словарные слова



Рабочая тетрадь-тренажёр для учащихся 1-2 классов

**Закрепление правописания словарных слов**  
**Развитие орфографической зоркости, внимания**  
**Расширение словарного запаса**



Е.А.Бабкина. Словарные слова. Рабочая тетрадь-тренажёр для учащихся 1-2 классов.

Одной из главных задач учителя является научить ребёнка писать слова без ошибок. Сделать процесс усвоения слов с непроверяемыми орфограммами более эффективным вот что требуется от современного учителя. Недостаточно, чтобы ученик познакомился с грамматическим явлением как таковым. Важно добиться того, чтобы это явление закрепилось, а это можно сделать только в результате упражнений над таким словом.

В рабочую тетрадь включены словарные слова, которые встречаются в учебно-методических комплектах для 1-2 классов. Рабочая тетрадь составлена в соответствии с требованиями ФГОС НОО к метапредметным результатам и формированию универсальных учебных действий. Рабочая тетрадь предназначена для отработки навыка написания словарных слов. Она может быть использована как для самостоятельной работы учащихся начальных классов, так для работы на уроке. В рабочей тетради представлены разнообразные упражнения, правописание словарных слов, а так же творческие и занимательные задания.

Рабочая тетрадь поможет закрепить написание словарных слов, пополнить словарный запас учащихся и развить творческие способности.

Предназначается учителям начальных классов, логопедам, обучающимся в начальной школе и их родителям.

# СОДЕРЖАНИЕ

Автобус.....5	Сорока.....33
Аллея.....7	Тетрадь.....35
Берёза.....9	Ученик.....37
Болото.....11	Щавель.....39
Ворона.....13	Яблоко.....41
Герой.....15	Ягода.....43
Город.....17	Урок 1.....45
Дорога.....19	Урок 2.....46
Земляника.....21	Урок 3.....47
Карандаш.....23	Урок 4.....48
Картина.....25	Найди ошибку.....49
Корова.....27	Верно-неверно.....50
Огород.....29	Словарные диктанты.....51
Россия.....31	Занимательная страничка.....53

# АВТОБУС



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for task 1.

2. Раздели слово «автобус» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «автобус».

Blank handwriting lines for task 2.

3. Запиши слово «автобус» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for task 3.

4. Найди значение слово «автобус» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for task 4.






5. Найди спрятанные слова.

Б	Д	Н	С	А	У	С	Я	С	Л	Б	Э
В	Т	К	Т	В	Б	Ц	У	Р	У	Н	О
А	О	Б	О	Б	О	А	З	С	М	Т	З
С	С	У	Ж	У	Т	В	Ф	К	В	И	Х

6. Сочини интересную историю про «автобус». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story about a bus.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Однажды мама купила нам с братом желтый  и красный . Мне достался жёлтый . Он был очень красивый и большой. Мой брат Никита получил красный . Он был яркий и просторный. Красный  и жёлтый  были нашими любимыми игрушками.

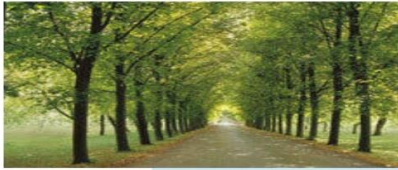
Blank handwriting lines for writing a story about a bus.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Blank arrow graphic for self-evaluation.



# АЛЛЕЯ



Два ряда деревьев  
В каждой аллее —  
Две «л» в этом  
слове  
Пишите смелее.

А Л Л Е Я

1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «аллея» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «аллея».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «аллея» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «аллея» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

Б	Д	Н	С	А	У	С	А	С	Л	Б	Э
В	Я	Е	Т	Л	Б	Ц	Л	Л	У	Н	О
А	Л	Л	О	Л	Е	А	Я	Е	М	Т	З
С	С	У	Ж	У	Я	В	А	Л	Л	Е	Я

6. Сочини интересную историю про «аллею». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Катя со своей подругой Светой любили гулять в глуби липовой



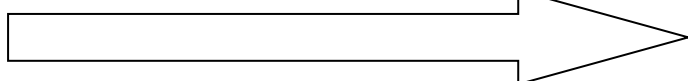
была красивая, чистая. Скамейка в парке на



была засыпана осенними листьями. Девочки шли взявшись за руки по тихой



8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# БЕРЁЗА

БЕРЁЗА



У **БЕРЁЗЫ** на стволе  
Распустилась буква «Е».

**БЕРЁЗА** **БЕРЁЗКА** **БЕРЁЗОВАЯ**

1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for task 1.

2. Раздели слово «берёза» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «берёза».

Blank handwriting lines for task 2.

3. Запиши слово «берёза» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for task 3.

4. Найди значение слово «берёза» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for task 4.





5. Найди спрятанные слова.

А	Г	Н	К	Х	З	Ж	Д	Б	Ю	Б	Е
В	Б	Е	Р	Ё	З	А	Ф	Е	Ь	Ж	Р
Ы	К	Ф	Ы	В	П	Л	Ё	Р	Р	З	Ё
Ф	В	П	Р	О	Л	Д	З	А	И	А	Н

6. Сочини интересную историю про «берёзу». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story about a birch tree.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Мы всей семьёй наблюдаем за нашей  : радуемся и любим, когда на нашей  появляются сережки, вслед за сережками  распускает свои зелененькие листочки. По осени под  мы собираем грибочки, которые называются – подберезовиками.

Blank handwriting lines for writing a story about a birch tree.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Blank arrow graphic for self-evaluation.

# БОЛОТО

болото



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «болото» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «болото».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «болото» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «болото» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.






Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

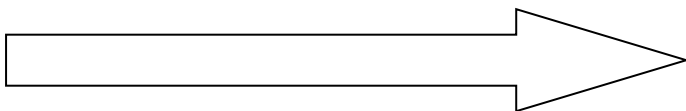
В	А	П	Р	О	Б	О	С	М	О	Б	К
З	Б	М	Я	Ф	Ы	Л	К	П	Л	О	А
Щ	О	Л	О	Т	О	Л	У	З	З	Т	М
Ж	Н	К	Й	Б	О	Т	Д	Ж	Х	О	И

6. Сочини интересную историю про «болото». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Мы с папой пошли искать клюкву на . Нам было очень страшно идти по . Мы остановились возле .  имело неприятный запах. На  не было клюквы. Мы пошли домой.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# ВОРОНА



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «ворона» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «ворона».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «ворона» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «ворона» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

П	К	Н	О	Л	Д	Щ	В	О	Р	О	Х
В	Ы	А	Р	Е	Н	Д	Ж	Х	О	Н	З
О	Р	О	Н	А	Щ	Р	О	Н	В	А	О
Й	У	К	Н	А	В	О	Ч	А	Ы	М	Т

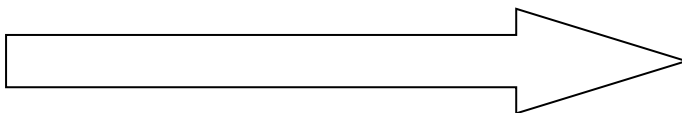
6. Сочини интересную историю про «ворону». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

На дереве сидела   была маленькая и серенькая.

 У  в клюве был червяк. Червяка  достала в земле.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.





# ГЕРОЙ



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «герой» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «герой».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «герой» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «герой» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

К	Ц	У	К	Е	Н	Й	В	Г	Ы	У	Г
А	Г	Ф	Х	З	Р	О	Р	Е	О	Р	Е
М	Е	Р	О	Й	Е	Л	О	А	Й	О	Л
И	Т	Ь	Б	Ю	Г	О	Й	В	П	Р	

6. Сочини интересную историю про «героя». Запиши её.

Blank writing lines for the student to write their story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

У моего младшего брата был . Его звали Супермен. Мой брат очень любил играть с .  был одет в синий костюм и красную накидку.  - любимая игрушка моего брата.

Blank writing lines for the student to write their story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Blank arrow graphic for the student to write their score.

# ГОРОД



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «город» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «город».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «город» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «город» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.



5. Найди спрятанные слова.

П	Р	Л	О	Д	В	А	К	Е	Г	В	Г
Д	О	Р	О	Г	Ф	Д	Й	Д	О	Р	О
В	Г	О	Д	Л	Р	О	Д	О	Р	О	Д
А	О	Г	Л	Г	О	Р	Ж	Э	Х	Ъ	Г

6. Сочини интересную историю про «город». Запиши её.

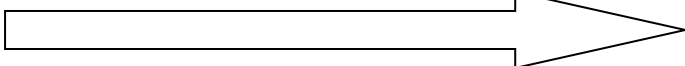
Blank writing lines for the student to write their story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Я живу в большом . Мой  - самый чистый и красивый.  - это место, где я родилась. Я очень люблю свой . Мой  называется Короча.

Blank writing lines for the student to write their story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# ДОРОГА



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «дорога» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «дорога».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «дорога» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «дорога» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

К	Д	О	Г	А	А	Д	А	Г	Ш	Щ	Д
Р	О	Р	Д	Р	П	О	Р	О	О	Г	А
О	Г	О	О	Р	Д	Ж	Д	Г	Р	Л	Ж
В	А	Д	С	О	Г	А	Ы	Д	О	Б	Ю

6. Сочини интересную историю про «дорогу». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Возле нашего дома проходит извилистая



разделена на две полосы. Я люблю кататься по

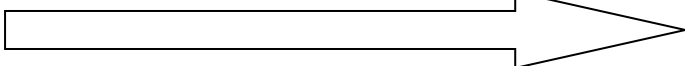


на велосипеде.



-это место для транспорта.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# ЗЕМЛЯНИКА

## ЗЕМЛЯНИКА

На припеке у пеньков  
Много тонких  
стебельков.  
Каждый тонкий  
стебелек  
Держит алый огонек  
Разгибаем стебельки  
– Собираем огоньки.



MyShared

1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».


2. Раздели слово «земляника» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «земляника».


3. Запиши слово «земляника» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.


4. Найди значение слово «земляника» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.







5. Найди спрятанные слова.

В	К	Е	Н	Г	Л	Я	Н	А	Н	П	Р
З	Е	М	Ф	Р	М	З	И	К	Р	А	З
Я	А	Л	Я	Л	Е	Ж	Я	Л	М	Е	З
В	К	И	Н	Д	З	Д	Н	И	К	А	Ж

6. Сочини интересную историю про «землянику». Запиши её.

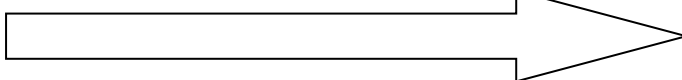
Blank handwriting lines for writing a story about raspberries.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Летом мы с мамой ходим в лес за . В траве можно найти .  очень вкусная и сладкая ягода. Дома мы делаем с  вареники. А бабушка закрывает с  варенье.

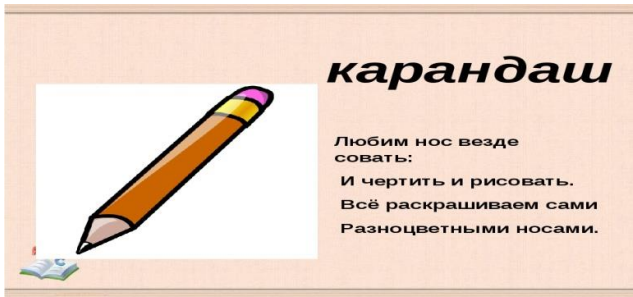
Blank handwriting lines for writing a story about raspberries.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.





# КАРАНДАШ



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «карандаш» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «карандаш».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «карандаш» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «карандаш» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

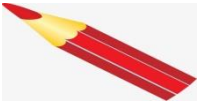

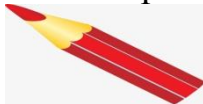
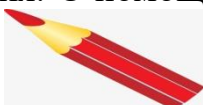
Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

Й	Ш	А	Д	Н	В	З	Ж	Ш	Д	Н	Ж
К	А	Р	А	Н	А	С	У	А	А	А	Э
Ш	А	Д	Н	Р	З	А	Р	Д	Ш	Р	Х
Ч	С	М	К	А	Ф	К	А	Н	З	А	К

6. Сочини интересную историю про «карандаш». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

К школе мама мне купила . Он был красного цвета.  
 нужен мне для рисования. С помощью  я нарисую  
 клубнику. Мама, спасибо за красный !

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

# КАРТИНА

## картина

На стене висит  
давно,  
На холсте всего  
полно:  
Лес и речка,  
и машина...  
Называется ....



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «картина» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «картина».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «картина» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «картина» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

А	Н	И	Т	Р	А	К	Щ	З	Л	А	Ц
У	А	К	П	Р	О	Л	Д	А	О	Н	И
Ы	Р	Т	К	А	Р	Т	И	Н	А	Р	Т
А	Н	И	А	В	М	П	О	Ь	К	Р	О

6. Сочини интересную историю про «картину». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Я очень люблю рисовать. На праздник я подарила маме свою

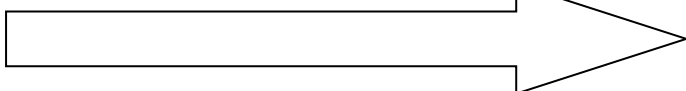


На  я изобразила маки. Маме очень понравилась . Она

повесила  на стену.

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# КОРОВА



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for task 1.

2. Раздели слово «корова» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «корова».

Blank handwriting lines for task 2.

3. Запиши слово «корова» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for task 3.

4. Найди значение слово «корова» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for task 4.






5. Найди спрятанные слова.

Н	Ч	С	Т	Ь	Б	Ю	К	О	В	В	К
Н	О	В	К	К	Ш	А	О	Р	А	Ц	О
Е	Р	А	А	О	Р	В	О	Р	О	К	Р
В	О	К	А	В	О	Л	Д	Т	А	В	О

6. Сочини интересную историю про «корову». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

У моей бабушки в деревне есть . Её  зовут Зорька.  Зорька коричневой окраски.  даёт вкусное парное молоко. Бабушка очень любит свою .

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Progress indicator arrow pointing right.

# ОГОРОД



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for task 1.

2. Раздели слово «огород» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «огород».

Blank handwriting lines for task 2.

3. Запиши слово «огород» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for task 3.

4. Найди значение слово «огород» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for task 4.

5. Найди спрятанные слова.

О	Д	Й	Ц	Ф	О	Г	О	Н	О	Щ	Д
Р	О	Г	О	Р	О	Д	Р	О	Г	О	Р
О	В	А	П	Р	Г	О	Р	Д	Р	Л	О
Г	О	К	С	М	О	Р	О	Д	Д	Л	Д

6. Сочини интересную историю про «огород». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

У нас на даче есть  . На  растут овощи.

Каждую весну мы сажаем на  картофель. Летом мы убираем

 с  урожай.

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Blank arrow graphic for self-evaluation.



# РОССИЯ



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «Россия» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «Россия».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «Россия» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «Россия» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

Я	В	К	Н	Г	Ш	Щ	З	Р	О	С	И
И	Р	О	С	С	И	Я	Ж	С	С	С	Я
С	С	О	Р	П	А	В	Ы	И	Я	О	Й
В	П	Г	Я	И	С	С	О	Р	У	Р	Ф

6. Сочини интересную историю про «Россию». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Мы живём в стране - . Наша страна огромная. Столица  - это Москва. В  приезжает огромное количество  туристов из разных стран.  - самая красивая страна.

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Progress bar graphic: a horizontal arrow pointing right, with a box at the tail for writing a score.

# СОРОКА



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «сорока» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «сорока».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «сорока» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «сорока» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.



5. Найди спрятанные слова.

К	О	Р	О	С	С	Й	А	О	П	С	П
А	А	К	О	Р	О	Ф	К	О	Р	О	Р
У	С	О	Р	О	К	А	З	Ж	Д	Л	А
В	А	П	Р	Л	Д	А	К	О	Р	О	С

6. Сочини интересную историю про «сороку». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story about a crow.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Много прозвищ у  :  -белобочка,  
 -стрекотуха и даже  -воровка. Ещё называют  
 «лесной газетой».

Blank handwriting lines for writing or dictating.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

Progress bar arrow pointing right.

# ТЕТРАДЬ

## Словарь

То я в клетку, то в линейку.  
Написать по ним сумей-ка!



тетрадь

MyShared

1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting practice lines for the first task.

2. Раздели слово «тетрадь» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «тетрадь».

Blank handwriting practice lines for the second task.

3. Запиши слово «тетрадь» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting practice lines for the third task.

4. Найди значение слово «тетрадь» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting practice lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

В	А	Р	Т	Е	Т	Д	Ь	Й	Р	А	Д
С	Д	Ь	К	А	Р	А	Р	Т	Т	В	Ь
М	Т	Е	Т	Р	А	Д	Ь	Е	Е	А	П
Ь	Д	А	Р	Т	Е	Т	К	Т	Т	О	Р

6. Сочини интересную историю про «тетрадь». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.



Моя мама купила мне

была в клеточку и



линейку. В я выполняла домашние задания. Моя была зелёного цвета.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.

# УЧЕНИК



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for task 1.

2. Раздели слово «ученик» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «ученик».

Blank handwriting lines for task 2.

3. Запиши слово «ученик» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for task 3.

4. Найди значение слово «ученик» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for task 4.


5. Найди спрятанные слова.

И	К	В	К	У	А	К	И	Н	И	Т	Н
Н	У	Ч	Е	Н	И	К	Н	Е	К	Д	Е
Е	Ф	Е	Н	И	И	Т	Е	Ч	Щ	Ч	У
Ч	У	Ч	У	К	Р	У	Ч	У	Л	Ь	Д

6. Сочини интересную историю про «ученика». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Сначала я ходил в садик. Теперь я -  1-го класса. 1 сентября я

пошёл в школу. Теперь я  школы. Я буду примерным  .

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку

Blank arrow-shaped scale for self-evaluation.



# ЩАВЕЛЬ



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Blank handwriting lines for the first task.

2. Раздели слово «щавель» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «щавель».

Blank handwriting lines for the second task.

3. Запиши слово «щавель» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Blank handwriting lines for the third task.

4. Найди значение слово «щавель» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Blank handwriting lines for the fourth task.

5. Найди спрятанные слова.

В	Б	Л	Е	Н	О	Л	Б	О	Р	О	Щ
А	Щ	А	В	П	Р	Е	В	А	Щ	Л	А
П	Р	Щ	А	В	Е	Л	Б	Х	Ж	Д	В
С	М	Щ	А	В	Е	Л	Б	В	Б	Л	Е

6. Сочини интересную историю про «щавель». Запиши её.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

У нас на грядке растёт



. Мама собирает



чтобы сделать из него борщ. Борщ с

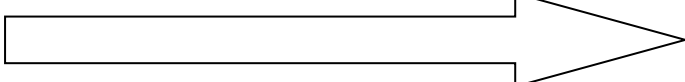


получается вкусный.



содержит в себе много витаминов.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку.



# ЯБЛОКО



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».

Handwriting practice lines for the first task, consisting of six sets of three horizontal lines with a diagonal line on the left.

2. Раздели слово «яблоко» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «яблоко».

Handwriting practice lines for the second task, consisting of six sets of three horizontal lines with a diagonal line on the left.

3. Запиши слово «яблоко» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.

Handwriting practice lines for the third task, consisting of six sets of three horizontal lines with a diagonal line on the left.

4. Найди значение слово «яблоко» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.

Handwriting practice lines for the fourth task, consisting of six sets of three horizontal lines with a diagonal line on the left.

5. Найди спрятанные слова.

В	О	К	Е	У	О	К	О	Л	Б	Я	Я
А	Р	О	Л	Б	Р	Я	Ш	Г	Е	К	Б
Ы	Л	О	К	Я	Ш	Б	Л	О	К	О	Л
Я	Б	К	О	П	О	П	О	Ж	О	К	О

6. Сочини интересную историю про «яблоко». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.

Я очень люблю  . В  содержится много витаминов.  бывают разные: красные, зелёные, розовые и жёлтые.  - мои любимые фрукты.

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку

Progress bar graphic: a horizontal line with an arrow pointing to the right.

# ЯГОДА



1. Запиши словарное слово, поставь ударение, подчеркни «опасное место».


2. Раздели слово «ягода» на слоги и для переноса. Укажи все способы переноса. Составь предложение со словом «ягода».


3. Запиши слово «ягода» и обыграй (нарисуй) в нём запоминаемую букву.


4. Найди значение слово «ягода» в словаре. Запиши его. Подбери родственные слова.


5. Найди спрятанные слова.

У	К	А	В	А	Д	О	Г	Я	Н	Г	Я
А	А	О	Д	П	Р	Д	Л	Т	П	О	Г
Д	Я	Г	А	О	Г	О	Д	Ь	А	Д	О
О	Г	Я	Ю	З	Я	Ф	А	Т	З	Ь	Ю

6. Сочини интересную историю про «ягоду». Запиши её.

Blank handwriting lines for writing a story.

7. Прочитай текст. Расшифруй спрятанное слово. Прочитай текст, затем закрой тетрадь и проговори этот текст. Открой тетрадь и прочитай ещё раз. Приготовься к письму под диктовку.



Летом созревают

. Мы вместе с мамой идём собирать



. Из

мы варим компоты, закрываем варенье,

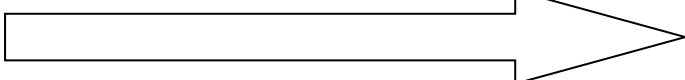


лепим пирожки. Моя любимая

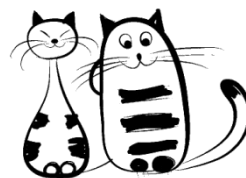
- земляника.

Blank handwriting lines for writing a story.

8. Оцени себя по «линейке достижений». Поставь себе оценку



# урок 1



1. В каждой строчке спрятали два словарных слова. Найди их и подчеркни цветным карандашом.

КО МЕСЯЦТИНКЕГЯЗЫКИТБЮЖУЛТЯГОД  
АМАТРУЧЕНИКЫФПБМОХОРОШИЙФЫВА  
КЛАССЬТИУВЫСАОРЕБЬЯТАКУЕНМОЛОКО

2. Вставь пропущенные буквы. В каждой строчке одно слово из четырёх – лишнее. Найди – какое. Объясни почему.

м\_есяц уч\_ник р\_сунок р\_бят  
с\_бака к\_пуста г\_род к\_ньки  
п\_суда р\_бота с\_поги п\_льто  
с\_рока к\_рандаш м\_л\_ко к\_рова

3. Составь из перемешанных букв словарное слово.

ч е н и к у \_\_\_\_\_  
б л о к я о \_\_\_\_\_  
в е л щ а ь \_\_\_\_\_  
г о д я а \_\_\_\_\_

4. Вставь пропущенные буквы. Словарные слова подчеркни синим карандашом, те слова, орфограмму в которых можно проверить – зелёным.

М\_шина, с\_деть, к\_са, л\_пата, д\_мой, яг\_да, \_дежда, д\_ждевой, к\_пуста,  
з\_яц, п\_нал, в\_дяной.

5. Соедини слово с нужной буквой.

вет\_р

**Е**

учит\_ль

д\_журный

д\_ревня

т\_традь

**И**

# урок 2

1. В каждой строчке спрятали два словарных слова. Найди их и подчеркни цветным карандашом.

И Р И С У Н О К О Т Е Л Х О Р О Ш О Б О Р К И Л О  
 Ф У К Р П У Ч И Т Е Л Ъ Т Г О Р О Д Ь А Б О Л П И Р А Б О Т А  
 Т Л А С О Б А К А Й Ю Ж Н Ы С Т Р О Б Е Г В Д Р У Г Ц У Т Ь О

2. Вставь пропущенные буквы. В каждой строчке одно слово из четырёх – лишнее. Найди – какое. Объясни почему.

к\_рова, к\_пуста, л\_пата, г\_род  
 р\_бота, з\_вод, с\_поги, быстр\_  
 яг\_да, хор\_шо, к\_рандаш, к\_ньки

3. Составь из перемешанных букв словарное слово.

о д о г р \_\_\_\_\_  
 а р е т я б \_\_\_\_\_  
 в н о р о а \_\_\_\_\_  
 е н ч у к и \_\_\_\_\_

4. Вставь пропущенные буквы. Словарные слова подчеркни синим карандашом, те слова, орфограмму в которых можно проверить – зелёным.

б\_рёза, в\_сенний, \_сенний, м\_сяц, р\_бята, ст\_ловая, г\_род, \_гонь, с\_бака,  
 к\_шачий, р\_сунок, д\_машний, быстр\_, с\_мёрка.

5. Соедини слово с нужной буквой.

весел_	<b>А</b>
м_шина	
к_р_ндаш	
в_робей	
быстр_	<b>О</b>



# урок 3



1. В каждой строчке спрятали два словарных слова. Найди их и подчеркни цветным карандашом.

Т О Н Г Д Е Ж У Р Н Ы Й Ю С У Б Б О Т А В Ы К М Е Д В Е Д Ъ  
 Д О Л К О Р О В А Т А О Д Е Ж Д А И Т И П А Р А П А Л Ь Т О Н Ы  
 З А М О Р О З К О Н Ъ К И И Т В А Р О П Т Э

2. Вставь пропущенные буквы. В каждой строчке одно слово из четырёх – лишнее. Найди – какое. Объясни почему.

л \_ с ё н о к , р \_ б я т а , т \_ т р а д ь , у ч \_ т е л ь  
 к \_ р о в а , р \_ б о т а , п \_ с у д а , х \_ р о ш и й  
 м \_ д в е д ь , р \_ с у н о к , д \_ р е в н я , д \_ ж у р н ы й

3. Составь из перемешанных букв словарное слово.

з д н к и п р а \_\_\_\_\_  
 д о р г о а \_\_\_\_\_  
 д в е м д ь е \_\_\_\_\_  
 л е л а я \_\_\_\_\_

4. Вставь пропущенные буквы. Словарные слова подчеркни синим карандашом, те слова, орфограмму в которых можно проверить – зелёным.

л \_ с и ц а , д \_ м а , \_ с е н н и й , п \_ с у д а , р \_ б я т а , з \_ м а , г \_ р о д , к \_ т ё н о к , с \_ б а к а ,  
 к \_ ш а ч и й , р \_ с у н о к , д \_ м а ш и н и й , б ы с т р \_ , щ \_ в е л ь .

5. Соедини слово с нужной буквой.

весел_	<b>А</b>
с_пог	
л_пата	
с_рока	
быстр_	<b>О</b>

# Урок 4



1. В каждой строчке спрятали два словарных слова. Найди их и подчеркни цветным карандашом.

Ж З Т И З А Я Ц Ж Д А Н И Л И С И Ц А М  
 П И П О Д Б Е Р Ё З А К О М Е Д В Е Д Ь  
 А П К И Н О У Ч Е Н И К О Л Р А Б О Т А  
 Т И Ф Т И Т Е Т Р А Д Ь К О С О Р О К А

2. Вставь пропущенные буквы. В каждой строчке одно слово из четырёх – лишнее. Найди – какое. Объясни почему.

к\_рова, к\_пуста, л\_пата, г\_род  
 р\_бота, з\_вод, с\_поги, быстр\_  
 яг\_да, хор\_шо, к\_рандаш, к\_ньки

3. Составь из перемешанных букв словарное слово.

з я к ы \_\_\_\_\_  
 с р о к а о \_\_\_\_\_  
 в н о р о а \_\_\_\_\_  
 к в а М о с \_\_\_\_\_

4. Вставь пропущенные буквы. Словарные слова подчеркни синим карандашом, те слова, орфограмму в которых можно проверить – зелёным.

В\_рона, м\_лодой, в\_робей, п\_льто, в\_дяной, м\_роз, п\_нал, уч\_тель, б\_леть.

5. Соедини слово с нужной буквой.

т\_варищ

п\_ля

п\_льто

в\_робей

р\_бота

А

О

# Найди ошибку

Верно	Вставь букву	Найди ошибку-1	Найди ошибку-2
Автобус	...втобус	овтобус	афтобус
Аллея	...ллея	оллея	алея
бЕрёза	б...рёза	бирёза	бероза
бАлото	б...лото	балото	болато
вАрона	в...рона	варона	воруна
гЕрой	г...рой	гирой	геруй
горОд	гор...д	горад	горот
дОрога	д...рога	дарога	доруга
зЕмляника	з...мл...ника	зимлиника	землюника
кАрАндаш	к...р...ндаш	корондаш	карондэш
кАртина	к...ртина	кортина	картена
кОрова	к...рова	карова	корава
ОгОрод	...г...род	агарод	агорот
РОссия	Р...ссия	Рассия	Росия
сОрока	с...рока	сарока	сорака
тЕтрадь	т...традь	титрадь	тетрат
учЕник	уч...ник	учиник	учаник
щАвель	щ...вель	щивель	щавэл
ябЛОко	ябл...ко	яблако	йяблоко
ягОда	яг...да	ягада	йагада

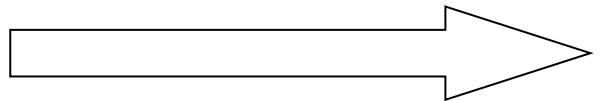
# Верно-неверно

**Задание:** если словарное слово написано верно, то ставим «+», а если неверно «-».

Земляника, дарога, картина, яблоко, сарока, корова, щивель, ягода, автобус, учиник.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
да												
нет												

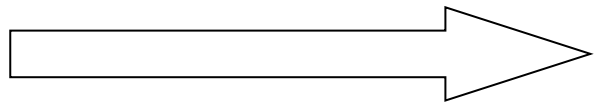
Оцени себя по «линейке достижений»:



Карова, герой, Россия, титрадь, карандаш, земляника, горад, балото, бирёза, аля, автобус, агород.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
да												
нет												

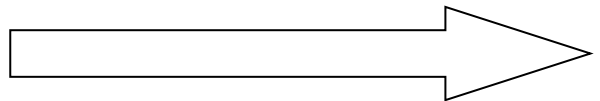
Оцени себя по «линейке достижений»:



Рибята, тетрадь, берёза, карова, овтобус, аля, болото, огород, варона, сарока, учиник, йяблоко.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
да												
нет												

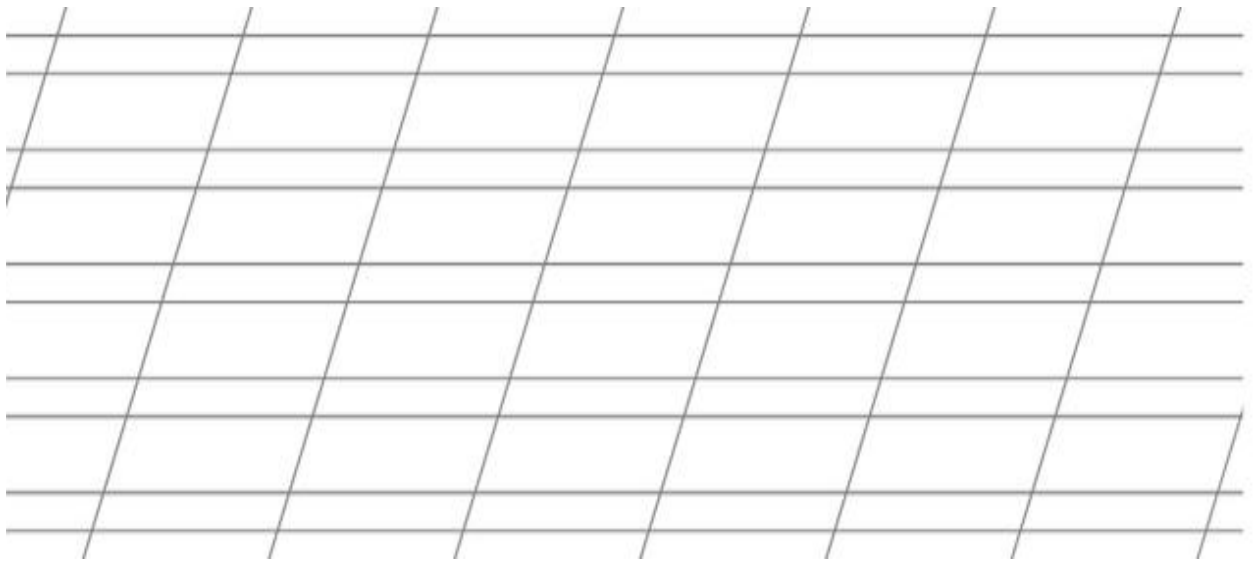
Оцени себя по «линейке достижений»:



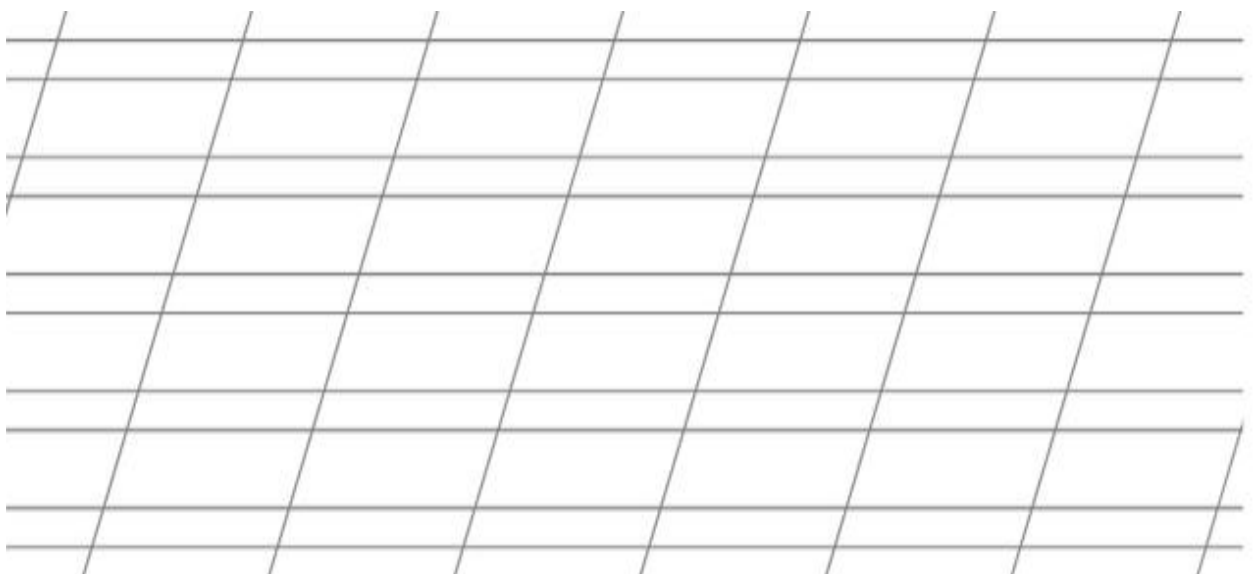
# Контрольные словарные диктанты

Вставь в слова пропущенные орфограммы. Пропиши слова в алфавитном порядке.

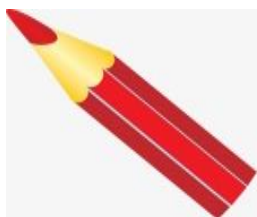
К\_рова, с\_бака, в\_рона, щ\_вель, М\_сква, уч\_тель, уч\_ник, ябл\_ко, з\_яц,  
г\_род.



М\_дведь, а\_тобус, адр\_с, б\_рёза, м\_л\_ко, Р\_дина, к\_р\_ндаш, до св\_дания,  
к\_ртина, ин\_й.



# Картинный диктант



A large grid of 10 columns and 10 rows of empty squares, intended for writing the names of the objects shown in the pictures above.

# Занимательная страничка

1. Отгадай загадку и напиши пропущенное слово. Нарисуй отгадки.

Лежит – молчит,

Подойдешь – заворчит.

Кто к хозяину идёт,

Она знать даёт \_\_\_\_\_

То я в клетку, то в линейку

Написать на мне сумей-ка,

Можешь и нарисовать.

Что такое я? \_\_\_\_\_

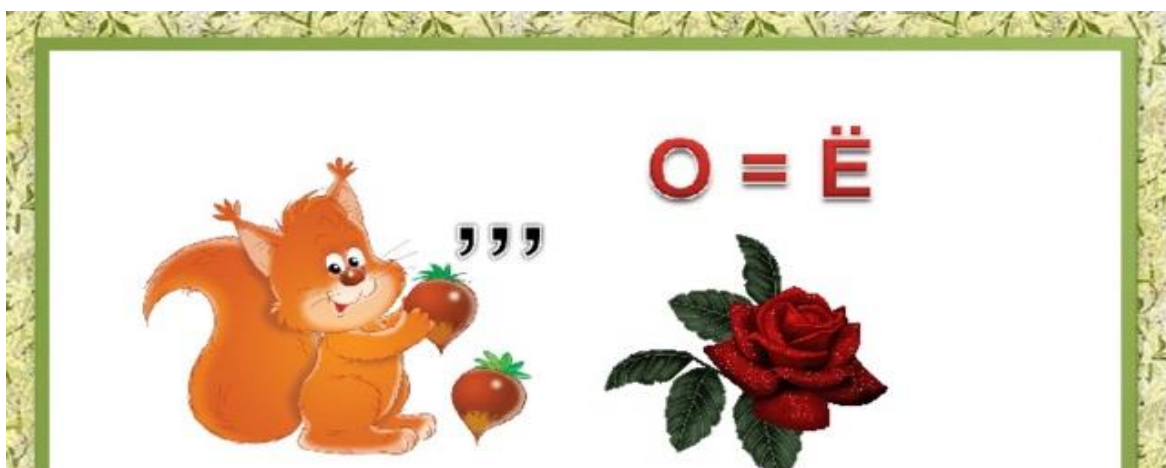
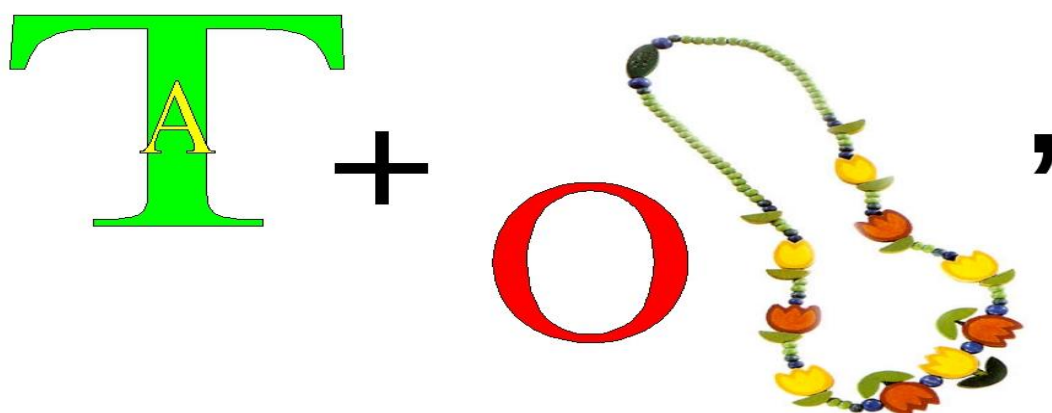
Носят серенький жилет,

Но у крыльев серый цвет.

Видишь – кружат двадцать пар,

Кричат: -Карр! Карр! Карр! \_\_\_\_\_

# Ребус





Я Б

”



Х = Д



С



Я