

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Уральский Государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Коррекция нарушений формирования орфографических навыков у  
обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными  
нарушениями) в процессе их обучения в начальных классах**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
доктор филол. наук, профессор  
А.В.Кубасов

Исполнитель:  
Беспутина Наталья Сергеевна,  
обучающийся БО-41z  
заочного отделения

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.н., доцент Г.Г. Зак

Научный руководитель:  
Цыганкова Анна  
Владиславовна,  
кан. филол. наук, доцент

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ .....                                                                                                                                | 2  |
| ГЛАВА 1. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ<br>ОРФОГРАФИИ ДЕТЬМИ                                                                            |    |
| 1.1. Орфография русского языка.....                                                                                                           | 7  |
| 1.2. Особенности усвоения орфографии детьми в норме.....                                                                                      | 13 |
| 1.3. Особенности усвоения орфограмм обучающимися младших<br>классов с интеллектуальными нарушениями.....                                      | 19 |
| Выводы по 1 главе.....                                                                                                                        | 25 |
| ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ<br>ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ<br>МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА             |    |
| 2.1. Анализ программы по русскому языку 3 класса для<br>коррекционной школы VIII вида.....                                                    | 27 |
| 2.2. Констатирующий эксперимент.....                                                                                                          | 31 |
| 2.3. Результаты констатирующего эксперимента.....                                                                                             | 35 |
| Выводы по 2 главе.....                                                                                                                        | 40 |
| ГЛАВА 3. ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО<br>ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У<br>ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С<br>ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ |    |
| 3.1. Анализ методик по формированию орфографических навыков..                                                                                 | 42 |
| 3.2. Результаты обучающего эксперимента.....                                                                                                  | 48 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....                                                                                                                               | 55 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....                                                                                                         | 58 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....                                                                                                                             | 62 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....                                                                                                                             | 63 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....                                                                                                                             | 72 |

## **ВВЕДЕНИЕ**

Обучение детей грамоте – одна из острейших проблем не только в педагогике, но и в социальной жизни. Владение человеком навыками письма и чтения, способность писать согласно установленным нормам грамматики и правописания – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться в ней. Орфографические навыки, наряду с коммуникативными, обеспечивают нормальное функционирование личности в системе социальных отношений и считаются минимально необходимым условием для осуществления жизнедеятельности личности, особенно для выпускника специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Формирование орфографически-грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Предполагается развитие у детей навыков фонетически правильного письма и формирование навыка письма по правилу. Владение письмом как видом речевой деятельности требует выполнения большого количества операций. Ученик должен осуществить анализ слов, соотнести звук и букву, учитывая при этом правила графики и орфографии, выполнить двигательные-графические действия, четко соблюдая пространственную ориентировку. Все эти операции с трудом даются умственно отсталому ребенку младшего школьного возраста.

Р. И. Лалаева отмечает, что причиной нарушений письма у умственно отсталых детей могут быть органические и функциональные, биологические и социальные [22]. Органическое повреждение корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма, запаздывание созревания этих систем мозга, нарушение их функционирования – все это может быть причиной расстройства письма. Длительные соматические заболевания также приводят к нарушению письма у детей в ранний период их развития. Нарушения

письма могут быть связаны с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

Исходя из этого, можно выделить следующие группы ошибок: замены, смещения, вставки букв, слогов, слитное написание слов, отдельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, грамматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении. Вследствие вышеуказанных причин, у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями возникают трудности в усвоении навыка письма. Коррекционное обучение таких детей в раннем возрасте нередко может привести к значительным положительным сдвигам в развитии ребёнка, что повлияет на всю его дальнейшую судьбу. Как уже было сказано выше, орфографическая грамотность учащихся с нарушением интеллекта остается на низком уровне. Это говорит, прежде всего, о том, что недостаточным и неполноценным является именно усвоение учащимися орфографического материала.

Исходя из этого была определена тема нашего исследования «Формирование орфографических навыков у младших школьников с нарушением интеллекта».

**Цель исследования:** на основе изучения особенностей формирования орфографических навыков у обучающихся младших классов с нарушением интеллекта, разработать и апробировать систему упражнений для оптимизации процесса формирования орфографических навыков у данной категории обучающихся.

**Задачи исследования:**

1. Изучить и проанализировать имеющиеся научные данные относительно особенностей формирования орфографических навыков у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

2. Экспериментально проверить уровень сформированности орфографических навыков у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

3. Разработать и апробировать систему упражнений для оптимизации процесса формирования орфографических навыков у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

**Объектом исследования** являются орфографические навыки у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

**Предмет исследования** - особенности формирования орфографических навыков у обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

**Методологическую основу исследования** составили современные теоретические достижения в педагогике об особенностях формирования орфографических навыков у младших школьников с нарушением интеллекта и детей в норме. В работе учитывались научные данные специалистов по обучению умственно отсталых детей: А .К. Аксёновой, М. Ф. Гнездилова, В. В. Воронковой.

**Методы исследования:** теоретические методы исследования – анализ лингвистической, дидактической, методической, психолого-педагогической литературы по проблеме формирования орфографических навыков у младших школьников с нарушением интеллекта; наблюдение за учебным процессом в школе.

Эмпирические методы исследования – исследование констатирующего, формирующего характера, качественный и количественный анализ результатов.

**Практическая значимость** результаты данного исследования могут оказать помощь педагогам на уроках грамматики у младших школьников с нарушением интеллекта, цель которых - формирование орфографических навыков посредством игр и занимательных упражнений.

**База исследования:** данная работа проводилась на базе государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Колчеданская школа–интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Экспериментальной площадкой послужили 3 «а» и 3 «б» классы. В исследовании приняли участие 20 детей.

Структура дипломной работы отражает логику и содержание исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения.

# ГЛАВА 1. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИИ ДЕТЬМИ

## 1.1. Орфография русского языка

На основании анализа специальной литературы, связанной с рассматриваемой проблемой, можно рассматривать орфографию в качестве исторически сложившейся системы правил, в соответствии с которыми устанавливается написание слов. Для школьной практики характерно частое использование термина орфограмма (греческое правильно и буква), под которым понимаются написание, определяемые на основании правил орфографии.

Рассмотрим определение орфографии, данное В. Ф. Ивановой:

«Орфография - это:

- исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество;
- правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты;
- соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий);
- часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)" [18].

Роль основной сферы в орфографии отводится написанию, в ходе которого пишущий сталкивается с проблемой выбора буквы, чтобы

обозначить определенный звук, соответствующий принятым обществом нормам правописания.

М. М. Разумовской, Ф. И. Буслаевым, М. В. Ушаковым, К. Д. Ушинским, Н. С. Рождественским и М. М. Разумовской орфографическая грамотность в методике русского языка рассматривалась в качестве составной части языковой культуры.

На протяжении многих лет проблемой орфографической грамотности занимались лингвисты, психологи, дидакты, психолингвисты и методисты. Улучшение подготовки обучающихся по правописанию специалисты связывали с:

- совершенствованием работы над правилами и приемами их изучения (М. Т. Баранов, М. М. Разумовская и Н. Н. Алгазина);
- работой по предупреждению орфографических ошибок (Н. Н. Алгазина);
- использованием «сигналов» как инструмента для поэтапного и деятельностного подхода при обучении орфографии (Т. Я. Фролова);
- алгоритмизацией в обучении орфографии (Н. Н. Алгазина, А. И. Власенков, Л. Б. Селезнева, В. М. Шаталова);
- работой над непроверяемыми написаниями в словах (Г. Н. Приступа, П. Л. Покровский, В. П. Канакина, Е. С. Симакова);
- актуализацией ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков (В. А. Онищук).

Значимую роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования таких психологов и психолингвистов, как: С. Ф. Жуйков (формирование орфографических действий), Д. Н. Богоявленский (психология усвоения орфографии), П. Я. Гальперин (ориентировочная основа действия и формирование умственных действий), Т. В. Ахутина (нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму), Г. Г. Граник

(формирование орфографической грамотности). В последние годы практическое совершенствование орфографической грамотности все больше связывается с интеллектуальным развитием учащихся (А. И. Власенков, Т. В. Напольнова, Г. А. Бакулина и другие).

Русская орфография – это система правил написания слов. Она состоит из пяти основных разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов.
2. Слитные, раздельные и дефисные (полуслитные) написания слов и их частей.
3. Употребления прописных и строчных букв.
4. Перенос части слова с одной строки на другую.
5. Графические сокращения слов.

Каждый раздел характеризуется определёнными принципами, лежащими в основе орфографической системы.

Русский советский языковед, академик, внёсший большой вклад в развитие психолингвистики, лексикографии и фонологии; один из создателей теории фонемы Л. В. Щерба выделял четыре принципа: 1) фонетический; 2) этимологический, или словопроизводственный, иначе морфологический; 3) исторический; 4) идеографический.

Фонетический принцип представляет собой написание слов согласно правилу. Иными словами мы должны определить, какая фонема стоит на месте интересующего нас звука. А от фонемы мы идём к букве. Чтобы определить фонему, мы должны поставить её в сильную позицию (для гласных это положение под ударением для согласных – перед гласной, перед сонорными (*л, м, н, р, ж*) и перед *в*). На этом принципе основаны следующие правила: правописание безударных гласных в корне (*водяной – воды, река – реки, небесный – небо*), правописание звонких и глухих согласных в корне (*луг – луга, кот – котик, код – кодовый*), правописание большинства приставок и суффиксов.

Традиционный принцип, или исторический. Этот принцип действует, когда выбор буквы нельзя проверить сильной позицией, так как такой нет в современном языке. Слово пишется в соответствии с традицией, и его написание определяется по словарю. На историческом принципе базируются такие правила, как правописание непроверяемых и чередующихся гласных и согласных в корне (возложить – возлагать; могу – может), правописание гласных после шипящих и ц (шёпот, шорох, цыган, принцип), употребление ь после шипящих (жечь, вещь, вскачь, вешаешь), слитное и раздельное правописание наречий (вброд, сгоряча, ввиду, иметь в виду и т.д.), наречных сочетаний и некоторых предлогов (в течение, вследствие), правописание окончания прилагательных мужского рода родительного падежа единственного числа –*ого* (красивый – красивого; умный – умного) и др.

Смысловой или дифференцирующий принцип орфографии реализуется в ситуациях, когда средствами орфографии нужно разграничить одинаково звучащие слова: балл (оценка) и бал (танцевальный вечер), ожёг (глагол) и ожог (существительное), плачь (глагол) и плач (существительное), туш (существительное мужского рода) и тушь (существительное женского рода), орёл (птица), и Орёл (город)[44].

Кроме названных, в русской орфографии есть принципы, регулирующие слитное, раздельное и дефисное написание, употребление прописных букв, правила переноса слов и др. Основные принципы, на которых строятся правила слитного, раздельного или дефисного грамматический. Лексико синтаксический принцип русской орфографии связан с разграничением слова и словосочетания: части слова пишутся слитно, а отдельные слова в словосочетании –раздельно. На основании этого принципа разграничиваются такие написание, как палата *легкораненых* – *легко раненный* в руку; смотреть *вдаль* – всматриваться *в* морскую даль; действовать *наудачу* – надеяться *на* удачу; *нигде никогда* не был – я не знал, *ни где* он был, *ни когда* он вернулся; и т.д. Орфографические трудности здесь связаны с тем, что пишущим приходится решать, является

ли данный отрезок речи отдельным словом или словосочетанием, что часто бывает сделать затруднительно из-за нечёткости границ между этими лингвистическими единицами.

Словообразовательно-грамматический принцип закрепляет слитное или дефисное написание сложных прилагательных и существительных по формальному признаку – наличию или отсутствию суффикса в первой части сложного прилагательного и соединительной гласной *-о-* (*-е-*) в сложном существительном. Так, например, по-разному пишутся следующие прилагательные: *плодоягодный* и *плодово-ягодный*, *газонефтяной* и *газово-нефтяной*, *водорастворимый* и *водно-растворимый*. В случае если в первой части сложного прилагательного есть суффикс, слово пишется через дефис, в случае если нет суффикса – слитно. Существительные с соединительной гласной *-о-* (*-е-*) пишутся слитно (железобетон, лесопарк, земледелец, птицелов). Существительные без соединительной гласной пишутся раздельно (диван-кровать, сестра-хозяйка, кафе-столовая и т.д.). Некоторые написания объясняются традиционным принципом, по которому раздельно пишутся части современного единого слова, восходящего к сочетанию слов: *под мышкой*, *без оглядки*, *без просыпу*, *без умолку*, *в обтяжку*, *в обхват*, *на убой* и т.д. Прописные буквы употребляются в двух совершенно различных функциях:

- для выделения начала определённых отрезков текста (предложений, стихотворных строк), опирающегося на синтаксический принцип;
- для выделения отдельных слов в тексте, опирающегося на три принципа: морфологический, семантический и словообразовательный.

Морфологический принцип заключается в том, что имена собственные пишутся с прописной (заглавной) буквы, а имена нарицательные – со строчной (с маленькой). Переход имён нарицательных в имена собственные и, наоборот, отражается в орфографии (ср.: *ленский* – *Ленский* (фамилия), *тётка* – *Тётка* (кличка собаки), *городок* – *Городок* (название города), *великая* – *Великая* (название реки) и т.д.).

Семантический принцип заключается в том, что в свою очередь с прописной буквы могут писаться и имена нарицательные, наделённые определённой патетикой или символикой: *Родина, Отчизна, Человек*. Этому же принципу подчинено написание многих праздников *День Победы, Новый год, День учителя*.

Словообразовательный принцип заключается в том, что аббревиатуры, составленные из первых букв слов, входящих в сложное название, передаются прописными буквами: *МПГУ (быв. МГПИ), ООН, МХТ, МТЮЗ, РФ* и так далее. Хотя аббревиатуры, читаемые, как обычное слово, могут писаться по-разному: *ГЭС – гэс, ЗАГС – загс, ТЮЗ – тюз*. А некоторые слова этого типа пишутся только строчными буквами: *вуз, вууз, дом, нэп* и так далее. Первостепенный принцип правил переноса – фонетический. Слово членится в соответствии со слогаделением: *во-ро-та, ку-ри-ца*. На этом принципе основаны правила, запрещающие переносить на другую строку или оставлять в конце строки часть слова, не составляющую слога. Нельзя также отделять гласную, от стоящей за ней гласной. При этом, с одной стороны, возможности слогаделения понимаются широко (при стечении нескольких согласных допускается вариативность переноса: *де-рзкий – дер-зкий – дерз-кий*). С другой стороны, не учитывается возможность согласных образовывать слог, и запрещаются переносы типа «просмо-тр».

Второй принцип правил переноса – морфематический. При переносе членение должно проходить между двумя приставками (*без-возвратно*), между приставкой и корнем (*под-бить, при-слать*) и между значимыми частями сложных слов (*спец-одежда, пяти-граммовый*). Есть и другие ограничения переноса. Русские слова не могут начинаться буквами *ы, ъ, ь, й*, поэтому переносить часть слова, начинающуюся с этих букв, не разрешается (*боль-шой, ра-зыскать, подъ-езд, май-ор*). Нельзя оставлять в конце строки одну букву, перенося остальную часть слова, так как эта буква может совпадать с целым словом (*а, и, о, у, я*) и такой перенос приведёт к искажению понимания текста.

**Таким образом,** необходимость отметить серьезное значение для учителей и обучающихся знания и применения теоретических основ орфографии во время процесса обучения. Кроме того, необходимо принимать во внимание и тот факт, что процесс обучения орфографии должен осуществляться в тесном взаимодействии с иными разновидностями речевой деятельности. Далее будут рассмотрены специфические особенности усвоения орфографии у детей в норме и детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

## **1.2. Особенности усвоения орфографии детьми в норме**

Роль одного из наиболее трудных учебных предметов отводится русскому языку. Задача ученика заключается в овладении некоторыми общими навыками и умениями, что поможет ему не только качественно освоить правила русского языка, но и в точности следовать им. Важная роль отводится проблемам того, каким образом происходит формирование у обучающихся орфографических умений и навыков в общей дидактике, педагогической психологии и частных методиках [3].

Проанализировав педагогическую литературу, можно прийти к выводу, что под навыками понимаются автоматизированные компоненты деятельности, которые представляют какую-либо целенаправленную человеческую деятельность в качестве средства достижения ее цели. Как только в процессе выработки навыка наблюдается прогресс, происходит устранение лишних движений и операций, слияние отдельно взятых операций и движений в единое более сложное действие. При этом для сознания характерна направленность не на способы действия, а на результат,

следовательно, осуществление различных двигательных и интеллектуальных операций ускоряется, улучшается и самоконтроль.

Под орфографическим навыком следует понимать навык письменной речи, представляющий собой одну из разновидностей речевого навыка.

Грамотное письмо является речевой деятельностью, каждый акт письма – сложным действием, основывающимся на нашей речи, а каждое написание в той или иной степени является отражением строя языка. Если рассматривать психофизиологическую природу орфографического навыка, необходимо принимать во внимание, что он представлен не только зрительными и рукодвигательными представлениями и ощущениями, но и слуховыми и речедвигательными. Во время написания человек всегда отталкивается от услышанного, выделяет основные его звуки, умеет правильно их произносить, что и является гарантией того, что графический образ слова будет изображен правильно. Следовательно, правильно услышанное слово является залогом того, что оно и правильно будет написано. Если обучающийся самостоятельно произносит слово, то это только помогает ему, ведь проявляется звукобуквенный состав слова, осуществляется регуляция процесса записи, и написанное будет подвержено самопроверке [27].

Н. П. Каноныкиным, Н. С. Рождественским, Н. А. Щербаковой был внесен неоценимый вклад в процесс разработки научных основ, в соответствии с которыми происходит процесс обучения младших школьников орфографии. По мнению методистов, орфографический навык основывается на грамматических знаниях, каждый фактор которых (мышление, моторный, речедвигательный, слух, зрение) является по-своему важным. Кроме того, в зависимости от характера орфограммы может происходить возрастание роли тех или иных факторов. В процессе определения методики работы над тем, чтобы сформировать у детей младшего школьного возраста орфографические навыки, учитель принимает за основу психологическую природу орфографического навыка. Он, в свою

очередь, формируется длительными и многочисленными упражнениями, а в его основе лежат простые навыки и умения:

- навык письма (процесс автоматизированного начертания букв);
- умение производить фонетический анализ слова;
- способность к установлению морфемного состава слов, и вычленения из них орфограммы, нуждающейся в проверке;
- умение подводить орфограмму под правило, которое бы ей соответствовало.

Если теорию об орфографическом навыке дополнять положениями С. Л. Рубинштейна, затрагивающие психологическую природу навыка, необходимо отметить, что на этапе формирования орфографический навык можно представить в виде системы сознательных действий, а вот после его окончательного формирования его функционирование осуществляется в виде автоматизированного способа, позволяющего выполнять более сложные действия. Следовательно, можно говорить о роли сформированного орфографического навыка, как способа, позволяющего успешно передавать мысли в письменной форме. Действие считается автоматизированным, если во время его выполнения отсутствует преднамеренность и сознательность, однако нельзя утверждать то, что при необходимости и соблюдении определенных условий нельзя будет сделать его сознательным [35]. Данное положение может быть высказано и относительно орфографического навыка.

Автоматизация орфографического действия осуществляется довольно медленными темпами. Время, необходимое для этого, зависит от того, насколько сложной является сама орфограмма. Ознакомившись с исследованиями, проведенными Д. Н. Богоявленским, а также другими психологами, можно понять смысл процесса автоматизации сознательных действий во время того, как вырабатывается орфографический навык. По мнению Д. Н. Богоявленского, в процесс автоматизации сознательных действий включается: «во-первых, роль осознания собственных действий постепенно снижается, во-вторых, умственные операции заменяются

обосновывающими, а затем и оперативными суждениями, в-третьих, частные действия объединяются в более крупные относительно масштаба собственного действия, в результате чего границы переноса расширяются, в-четвертых, приемы выполнения действий совершенствуются, и остаются только максимально рациональные способы решения задач, в-пятых, автоматизация действий, которая характеризуется написанием по правилу, но без осознания его, т.е. без применения рассуждений» [4].

Но необходимо отметить, что и рассматриваемый уровень письма в орфографическом навыке будет представлен не полностью автоматизированными элементами, связанными с пониманием языкового строя.

Исследования, проведенные Д. Н. Богоявленским, Г. Г. Граник, Е. В. Гурьяновой, С. Ф. Жуйковой и т.п., посвящены раскрытию самого механизма, в соответствии с которым формируется орфографический навык в виде образования временных ассоциаций. К примеру, во время процесса формирования навыков правописания морфем слова, для данной цепи ассоциаций характерно наличие таких звеньев: слухоартикуляционного восприятия предложения или слова – осмысливания смыслового и грамматического значения, а также морфемного состава слова – зрительного представления – реакции письма.

Говоря о механизме, в соответствии с которым происходит формирование навыка правописания морфем, важная роль отводится тому, насколько учащимся удастся усвоить те взаимосвязи, существующие между фонетическими, грамматическими, словообразовательным и орфографическими знаниями, поскольку данный навык представлен довольно сложной системой ассоциаций.

Психологическая литература характеризуется тем, что существуют различные точки зрения относительно того, как соотносятся во время учебной деятельности учащихся навыки и умения. Чаще всего озвучивается мнение, что формирование навыков происходит на базе умений, т.е.

автоматизация умений приводит к тому, что они превращаются в навыки. Кроме того, основная масса психологов сходятся во мнении, что автоматизация действий не является полной потерей осознанности, и не допускают противопоставления навыков умениям. По мнению Р.Е. Левиной «Только при ошибочном понимании навыка, как полностью автоматизированного действия, допускает противопоставления навыка умению» [23].

Методическая литература характеризуется квалификацией орфографического навыка, как автоматизированного действия, формируемого у учащихся благодаря умениям, касающихся усвоения комплекса знаний и использованием их во время письма. При этом со стороны учащихся наблюдается овладение частными операциями. Во время того, как формируется орфографический навык, происходит превращение частных операций в автоматизированные действия.

В последнее десятилетие, особенно большое внимание в исследованиях уделяется качественной стороне частных операций, последовательности их выполнения и совмещению между собой.

Исследуются такие вопросы, как оптимальные условия формирования орфографических навыков, система работы в начальных классах над формированием навыков правописания.

Формирование навыков грамотного письма у школьников базируется на усвоении грамматической теории и орфографических правил.

Орфографические правила регулируют написание не одного слова, а целой группы слов, объединенных чем-то общим. Тем самым они избавляют пишущих от необходимости запоминать образ каждого слова (что было бы просто невозможным) и создают возможность, руководствуясь правилом, писать целую группу слов в соответствии с установленными обществом нормами.

Орфографические правила унифицируют написание слов, объединенных, прежде всего на основе грамматической общности. Это

облегчает письменное общение и подчеркивает социальную значимость орфографических правил. «Под правилом,— пишет Д. Н. Богоявленский,— понимаются указания нормативов обобщенного характера, относящихся к целому ряду однородных языковых фактов. Основное назначение правила — обобщать однородные орфограммы» [4].

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

У детей в норме, в сравнении с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), более хорошо развито зрительное восприятие, сформирована устная речь и фонематический слух. На уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира они успешно владеют операциями анализа и синтеза.

А. К. Аксенова отмечает, что готовность сенсомоторной и психической сфер ребёнка с нормой к обучению грамоте создает условия для успешного овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения и письма.

Такая категория детей успешно переходят от побуквенного чтения к послоговому и ведет к более быстрому формированию навыков чтения слов с пониманием их смысла. У ребенка появляется феномен смысловой догадки, то есть, прочитав слог, он пытается осмыслить и произнести в целом слово, так как в ходе обучения речедвигательные образцы ассоциируются с какими-либо словами. Не всегда догадка приводит к точному узнаванию (нарушается правильность прочтения, возникает необходимость в повторном восприятии слоговой структуры слова), но появившаяся тенденция к смысловой догадке говорит о возникновении нового, более высокого уровня понимания читаемого.

Медленно, но достаточно поступательно совершенствуется и техника письма, причем послоговое орфографическое чтение положительно влияет на

графические и орфографические навыки, создавая упреждающую основу грамотного письма еще до изучения орфографических правил.

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

### **1.3. Особенности усвоения орфограмм обучающимися младших классов с интеллектуальными нарушениями**

Изучение проблемы усвоения орфографии детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должно основываться на знании особенностей развития детей данной категории.

Умственная отсталость – стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга, степень которой оценивается специализированными тестами, способствующие определению состояния пациента, а также оценке уровня социальной адаптации в окружающей обстановки.

Теперь перейдем к непосредственному рассмотрению своеобразного развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и нарушения их речи.

У данной категории детей недостатки фонематического слуха сочетаются с замедленным темпом развития артикуляции, следовательно, наблюдаются: а) нарушения фонематической и грамматической стороны речи; б) бедность словарного запаса, неправильное понимание слов, неточное их использование; в) патологический разрыв между активным и пассивным словарем.

Обучающиеся пользуются преимущественно простыми предложениями, которые построены не только примитивно, но и часто неправильно. Что проявляется в нарушении согласования, управления, пропусках второстепенных и даже главных членов. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

У детей задерживается не только развитие активной речи, они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. Разговорно-бытовая речь ребенка оказывается слаборазвитой, что затрудняет его общение с взрослыми, ребенок редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно.

Структура речевого дефекта у детей с интеллектуальными отклонениями обусловлена сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. У них снижена регулирующая функция речи, которая в норме очень рано начинает играть важную роль в поведении ребенка. В процессе овладения навыками и умениями дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) опираются больше на наглядный материал, чем на словесную инструкцию. В. Г. Петрова, В. И. Лубовский выделяют данные особенности как основные причины недоразвития речи у умственно отсталых детей. У них отмечается резкое снижение потребности в

речевом общении, что приводит к ограниченности речевых контактов и отрицательно сказывается на процессе овладения речью.

Рассмотрим нарушения речи детей с умственной отсталостью более подробно.

Нарушения фонетической стороны речи наблюдаются у 40% – 60% всех обучающихся начальной школы VIII вида. Что проявляется в: искажении звуков, большого количества замен, трудности использования в самостоятельной речи имеющихся правильных артикуляционных установок. Замены часто бывают вариативными: один и тот же звук умственно отсталый ребенок в одних случаях произносит правильно, а в других – пропускает или искажает в зависимости от звуко – слоговой структуры слова. Искажение звуко – слоговой структуры слова проявляется как в нарушении количества, последовательности слогов, так и в нарушении структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных.

У детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нарушен лексико–грамматический строй речи. У них наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным. Они не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Пассивный словарь шире активного, но он с трудом актуализируется; часто для его воспроизведения требуется наводящий вопрос; многие слова так и не становятся понятиями.

Остановим свое внимание на причинах искажения состава слов при письме у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями):

- недоразвитие фонематического слуха;
- слабость зрительной ориентировки;
- некоординированность движений и др.

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) фонетические ошибки в работах - явление довольно стойкое. Исследование, проведенное В. В.Воронковой, в зависимости от того, какой из компонентов письма является у них наиболее пострадавшим, позволяет выделить несколько групп детей с характерными ошибками:

1группа. Обучающиеся с относительной сохранностью фонематического слуха, которым свойственно небольшое искажение звукового состава слова.

2группа. Обучающиеся со значительными нарушениями звукобуквенного анализа, которые с трудом дифференцируют и сравнивают произносимые звуки, затрудняются выделить звук из слова и слога, смешивают сходные согласные. Наиболее типичны для них ошибки на замену гласных и согласных, пропуски букв в сложных слоговых структурах.

3группа. Обучающиеся с нарушением произношения, которые недостаточно четко владеют кинестетической схемой слова, в результате чего пишут так, как говорят. Из-за дефектности произношения контроль над письмом со стороны слухового анализатора оказывается ослабленным. Наиболее распространенные ошибки в этой группе – замены букв, в связи с искаженным произношением звуков.

4группа. Обучающиеся с двигательной недостаточностью, в их работах встречаются пропуски, замены, вставки. Структурная сложность слов не затрудняет детей, так как фонематический слух у них находится в пределах относительной нормы.

5группа. Дети с расстройством целенаправленной деятельности. Нарушения письма у этих обучающихся вызваны нестойкостью внимания, неуравновешенностью поведения, ослабленным контролем за процессом письма. Основной вид ошибок установить трудно из-за их разнохарактерности. Имея относительно сохраненный фонематический слух, ребенок в спокойном состоянии справляется с диктантом. Если же

внутренний или внешний фактор вызывает излишнее возбуждение или торможение, нарушенным оказывается даже простое списывание.

Кроме этих пяти групп, в практике работы встречаются дети с нарушением зрительного восприятия или пространственной ориентировки. Эти дети недостаточно четко усваивают графический знак, что приводит к смешению сходных по начертанию букв, слов. При нарушении пространственной ориентировки дети неправильно располагают элементы букв, не соблюдают строчку, пишут по диагонали, разными по размеру, налезаящими друг на друга буквами [8].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что работа по развитию навыка фонетически правильного письма у школьников с нарушением интеллекта должна строиться как на основе учета общих психофизических особенностей умственно отсталых детей, так и типологических или индивидуальных ошибок.

Таким образом, формирование речевых навыков у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) происходит медленнее и сталкивается с большими трудностями, чем у обычных детей. Это связано с тем, что речевые навыки, начиная с младенчества, развиваются сначала в процессе общения с взрослыми, в процессе игр, общения с другими детьми – а умственно отсталые дети отличаются инертностью, неконтактностью и отсутствием речевой мотивации.

К неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) приводит нарушение деятельности анализаторов и психических процессов, следовательно, они испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, которые входят в процессы чтения и письма.

Наибольшие трудности связаны с:

- нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза, что приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении

каждого звука, установлении звукового ряда слова и выполнении записи в соответствии с принципами русской графики;

- нарушением произношения, что усугубляет недостатки фонетического анализа, у данной категории детей не возникает интереса к звуковой оболочке слова;

- неполноценностью зрительного восприятия, что препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графического образа буквы, ее дифференциации от сходных графем, установлению соответствия печатного и письменного, прописного и строчного вариантов каждой буквы;

- пространственной ограниченностью поля зрения;

- отсутствием общей моторной координации действий, проявляющаяся особенно отчетливо в движении мелких мышц руки.

Рассмотрим особенности усвоения орфографии детьми с интеллектуальными нарушениями, опираясь на труды А. К. Аксеновой «Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе». Которые заключаются в:

- механическом заучивании грамматических определений или орфографических правил. В результате обучающиеся, с интеллектуальными нарушениями, запоминают формулировку, но совершенно не понимают ее сути, так дети, четко запомнив грамматическое определение или орфографическое правило, оказываются не в состоянии справиться с выполнением практического задания, связанного с данным материалом;

- фрагментарном усвоении правила, то есть при определении грамматических категорий или в процессе письма обучающиеся используют правило частично. Так, проверяя слова с глухим и звонким согласным, дети заботятся только об изменении этих слов, не учитывая второго необходимого при этом условия – постановки гласной после проверяемой согласной;

- смешении грамматических понятий и орфографических правил. Например, обучающиеся безударную гласную проверяют путем замены слова другим, в котором после согласной стоит гласная;

- быстром забывании орфографического материала. Знания и умения у детей с интеллектуальными нарушениями чаще всего не прочны и без постоянного повторения или при изменении системы работы утрачиваются;

- неумении применять полученные знания на практике, что связано с недостаточной сформированностью умения переносить полученные знания из одних условий в другие; в результате чего правило, применяемое обучающимися в процессе упражнений, не используется ими в диктантах и тем более в самостоятельных творческих работах.

**Выводы по 1 главе.** В первой главе нашей работы было рассмотрено понятие орфографии данное В. Ф. Ивановой:

«Орфография - это:

- исторически сложившаяся система написаний, которую принимает и которой пользуется общество;

- правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны варианты;

- соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий);

- часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)" [18].

К. Д. Ушинский, Ф. И. Буслаев, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская рассматривали орфографическую грамотность в методике русского языка как составную часть языковой культуры.

Рассмотрели четыре принципа Л. В. Щерба в теории фонемы: 1) фонетический; 2) этимологический, или словопроизводственный, иначе морфологический; 3) исторический; 4) идеографический.

Анализ педагогической литературы позволил сделать вывод, что навыки – это автоматизированные компоненты деятельности, входящие в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения

этой деятельности. Орфографический навык – навык письменной речи является разновидностью речевого навыка.

У детей в норме, в сравнении с детьми с интеллектуальными нарушениями, более хорошо развит фонематический слух, зрительное восприятие, сформирована устная речь. Они успешно владеют, на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира, операциями анализа и синтеза.

А. К. Аксенова отмечает, что готовность психической и сенсомоторной сфер ребёнка с нормальным развитием к обучению грамоте создает условия для быстрого овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения и письма.

К неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи у детей с интеллектуальными нарушениями приводит нарушение деятельности анализаторов и психических процессов, следовательно, они испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями, которые входят в процессы чтения и письма.

Наибольшие трудности связаны с:

- нарушением фонематического слуха и звукового анализа и синтеза;
- нарушением произношения;
- неполноценностью зрительного восприятия;
- пространственной ограниченностью поля зрения;
- отсутствием общей моторной координации действий.

Рассмотрели особенности усвоения орфографии детьми с интеллектуальными нарушениями, опираясь на труды А. К. Аксеновой:

- механическом заучивании грамматических определений или орфографических правил;
- фрагментарном усвоении правила;
- смешении грамматических понятий и орфографических правил;
- быстром забывании орфографического материала;
- неумении применять полученные знания на практике.

## **ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **2.1. Анализ программы по русскому языку 3 класса для коррекционной школы VIII вида**

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) затруднено усвоение орфографических знаний и умений. Множественные проблемы в правописании проявляются в большом количестве орфографических ошибок в письменных работах обучающихся, из-за трудности в усвоении терминологии, использовании алгоритма орфографических действий.

С целью определения уровня орфографических умений нами была проанализирована учебная программа 3 класса по грамматике правописанию и развитию речи, содержание которой направлено на освоение обучающимися знаний, умений и навыков на базовом уровне и включает темы, предусмотренные федеральным компонентом государственного образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку.

Рабочая программа построена по принципу концентрическому, специфика которого заключается в расчленении сложных грамматических понятий и умений на их составляющие элементы, что позволяет постепенно увеличивать количество связей, расширять речевую и языковую базу для отработки навыков и умений. Обеспечивает условия для постоянного повторения ранее пройденного материала.

Обучение грамматике в 3 классе носит элементарно - практический характер, в процессе которого у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) последовательно формируются умения обобщать, анализировать, группировать, систематизировать языковой материал и давать элементарные объяснения.

Обучающиеся приобретают начальные сведения по графике и фонетике (о звуках и буквах, об алфавите, о гласных и согласных, о гласных ударных и безударных, о слоге и переносе по слогам, о согласных звонких и глухих, твердых и мягких); изучают разряды слов: название предметов, признаков и действий; учатся составлять и различать предложения по интонации; овладевают пунктуационными навыками. Формируются навыки связных письменных и устных высказываний и совершенствуются графические навыки.

Для реализации рабочей программы используется учебно-методический комплекс: учебник.

Цель:

-восполнение пробелов речевого развития и расширение речевой базы обучающихся.

Задачи:

- развитие устной речи и первоначальных навыков связной письменной речи;
- формирование орфографических и пунктуационных навыков;
- совершенствование произносительной стороны речи;
- формирование первоначальных языковых обобщений и познавательного интереса к языку;
- уточнение, расширение и активизация словарного запаса.

Остановимся на содержании образовательной программы, разработанной на основании программы специальной коррекционной образовательной школы VIII вида под редакцией В. В. Воронковой 2008 года издания. В таблице рассмотрены разделы, включенные в программу (Таблица 1).

Таблица 1

**Разделы программы**

| Раздел                   | Кол-во часов | Краткое содержание раздела                                                                                                                                                                                                                                                           | Требования к уровню подготовленности обучающихся                                                                                                                                                                    |
|--------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Предложение (повторение) | 9            | Употребление простого предложения. Большая буква в начале предложения, точка в конце. Составление предложений по вопросу, картинке, на тему из слов, данных в нужной форме вразбивку. Выделение предложений из речи и текста.                                                        | Умение списывать по слогам с рукописного и печатного текста; писать предложения с заглавной буквы, в конце предложения ставить точку; составлять по заданию предложения, выделять предложения из речи и текста.     |
| Звуки и буквы.           | 60           | Звуки и буквы. Алфавит. Звуки гласные и согласные. Ударение. Согласные твердые и мягкие. Обозначение мягкости согласных в конце и в середине слова буквой <b>ь</b> знак. Разделительный <b>ь</b> перед гласными е, ё, ю, я, и. Шипящие согласные. Парные звонкие и глухие согласные. | Знание порядка букв в русском алфавите, деление слова на слоги, перенос слов, различение твердых и мягких согласных, правописание жи- ши, ча -ща, чу -щу.                                                           |
| Слово.                   | 30           | Слова, обозначающие названия предметов. Имена собственные. Слова, обозначающие действия. Слова, обозначающие признаки предметов. Предлог. Разделительный <b>ъ</b> знак.                                                                                                              | Умение выделять в тексте слова, обозначающие названия, действия, признаки предметов. Знание предлогов. Умение пользоваться словарем.                                                                                |
| Предложение              | 6            | Построение простых предложений. Составление предложений с употреблением косвенных падежей. Составление предложений на заданную учителем тему. Дополнение предложений по 1-2 вопросам. Составление предложений из слов, данных в начальной форме.                                     | Умение закончить предложение или дополнить его; ответить на заданные вопросы. Умение строить предложение, составлять рассказы. Умение ответить на заданный вопрос, пользуясь словами этого вопроса, и записать его. |

Обучающиеся должны уметь:

- составлять предложения, восстанавливать нарушенный порядок слов в предложении;
- анализировать слова по звуковому составу;
- различать гласные и согласные, сходные согласные, гласные ударные и безударные;
- определять количество слогов в слове по количеству гласных, делить слова на слоги, переносить части слова при письме;
- списывать текст целыми словами;
- писать под диктовку текст (20 - 25 слов), включающий изученные орфограммы.

Обучающиеся должны знать:

- алфавит;
- гласные и согласные;
- правила написания предложения;
- знать названия предметов, действий, признаков;
- правописание собственных и нарицательных имен;
- правописание предлогов.

Проблема формирования орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) связана с применением традиционных методик, что является малоэффективным, с ростом числа обучающихся с нарушением письма и с усложнением симптоматики и механизмов этого нарушения. Анализ рабочей программы позволяет сделать вывод, что материал учебника содержит недостаточно упражнений по восполнению пробелов в развитии деятельности обучающихся, а также базовых предпосылок к активному осуществлению речемыслительной и учебной деятельности.

## 2.2. Констатирующий эксперимент

Изучив теоретический аспект выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Для определения содержания комплексного подхода к проблеме организации работы по формированию орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) был организован обучающий эксперимент.

Данная работа проводилась на базе государственного казенного образовательного учреждения Свердловской области «Колчеданская школа – интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Экспериментальной площадкой послужили два третьих классы. Наряду с экспериментальным классом (3 «а») был выделен контрольный класс (3 «б»). В исследовании приняли участие 20 детей.

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из трёх этапов:

- констатирующий (подготовка заданий; проведение эксперимента);
- обучающий (изучение темы на основе анализа результата констатирующего эксперимента, выделение ошибок, недочетов, обучающихся; составление и систематизация упражнений и заданий по формированию орфографических навыков, а именно по распознаванию и написанию безударных гласных в корне слова, звонких и глухих согласных; правописанию мягкого знака);
- контрольный (описание результатов и анализ).

Констатирующий этап исследования проводился с целью определения уровня сформированности орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Данная цель определила характер основных задач, решаемых в ходе эксперимента:

- выявить уровень сформированности орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

- определить ошибки и трудности, встречающиеся в письме у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для получения данных по исследованию мы остановились на формировании следующих орфографических умений для пяти типов орфограмм, представленных в таблице (Таблица 2).

*Таблица 2*

***Тип орфограммы и необходимые умения***

| Тип орфограммы                            | Необходимые орфографические умения                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Безударная гласная в корне слова          | -умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные;<br>-умение подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова, выбирать из их числа проверочные слова |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | -умение подбирать родственные слова или формы проверяемого слова, выбирать из них проверочное слово;<br>-умение на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный                    |
| Сочетание жи-ши, ча-ща                    | -умение находить в слове сочетания;<br>-умение вспомнить правило                                                                                                                                            |
| Смягчающий мягкий знак                    | -умение находить мягкий согласный звук в конце слова                                                                                                                                                        |
| Большая буква в именах собственных        | -умение определять имена собственные;<br>-умение писать имена собственные с большой буквы                                                                                                                   |

Для четкого наблюдения динамики формирования орфографического навыка у обучающихся анализ ошибок фиксировался в таблице (Таблица 3).

*Таблица 3*

***Динамика орфографического навыка у обучающихся***

| Фамилия, имя | Характер ошибки                  |                                           |                        |                        |                                    |
|--------------|----------------------------------|-------------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------------------|
|              | Безударная гласная в корне слова | Звонкие и глухие согласные на конце слова | Смягчающий мягкий знак | Сочетание жи-ши, ча-ща | Большая буква в именах собственных |
|              |                                  |                                           |                        |                        |                                    |

В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий:

- слуховой диктант;
- списать текст, вставить пропущенные согласные;
- угадай последнее слово и запиши его;
- вставь пропущенные буквы.

Остановимся на особенностях и целях проведенных методик.

### 1. Слуховой диктант.

Цель: выявить умение обучающихся распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, определять имена собственные и правильно писать их.

Хозяйка.

У Маши гости. Она угощает их чаем. Вот пирог. Я хочу чая. Брат Маши несёт широкий чайник. Маша наливает чай в большие чашки. Чудесная хозяйка.

Грамматические задания:

- 1) подчеркнуть слова с сочетанием жи-ши, чу-щу, ча-ща;
  - 2) подчеркнуть первую букву в именах собственных.
2. Спиши текст, вставь пропущенные согласные.

Цель: выявить умение на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их.

Лес зимой.

Красив зимний **наря**...( ) леса. На лапах елей лежит **сне**.. ( ).  
На ветках **бере**... ( ) снежный пух. Весь в снегу стоит **ду**... ( ).

Грамматические задания:

- 1) подбери проверочные слова к выделенным словам;
- 2) найди ошибку, исправь, запиши верно: голупь, хлеб, горот, пруд, береk.

### 3. Угадай последнее слово и запиши.

Цель: умение находить мягкий согласный звук в конце слова.

Учитель читает стихотворение без последнего слова. Обучающиеся отгадывают его по рифме и записывают в тетрадь.

Я в любую непогоду

Тороплюсь забраться в воду.

Но к обеду я вернусь

-Го-го-го – гогочет...(гусь).

Я по чтению опять

Получил оценку.... (пять).

Без ключа ты мне поверь

Не откроешь эту ... (дверь).

Я буду уголь добывать

Как мой отец и моя... (мать).

Думаю известно всем

Дней в неделе ровно... (семь).

#### 4. Вставь пропущенные буквы.

Цель: выявить умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Учитель предлагает обучающимся вставить пропущенные буквы, подбирая к каждому слову проверочное. Изменить слова так, чтобы они стояли в единственном числе.

|         |          |          |
|---------|----------|----------|
| д...ма  | б...рега | с...ды   |
| гр...бы | сл...ды  | д...жди  |
| сн...га | цв...ты  | д...ревя |
| м...ря  | н...сы   | л...са   |

**Таким образом,** реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение уровня сформированности орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для проведения обучающего эксперимента мы использовали следующие задания: слуховой диктант; списать текст, вставить

пропущенные согласные; угадай последнее слово и запиши; вставь пропущенные буквы. В результате проделанной работы был получен исходный материал уровня сформированности орфографических навыков обучающихся, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования.

Предложенный блок заданий комплексного педагогического обследования даёт возможность выяснить уровень сформированности орфографических навыков обучающегося в отдельности. На основании этого наметить работу по коррекции нарушений формирования орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

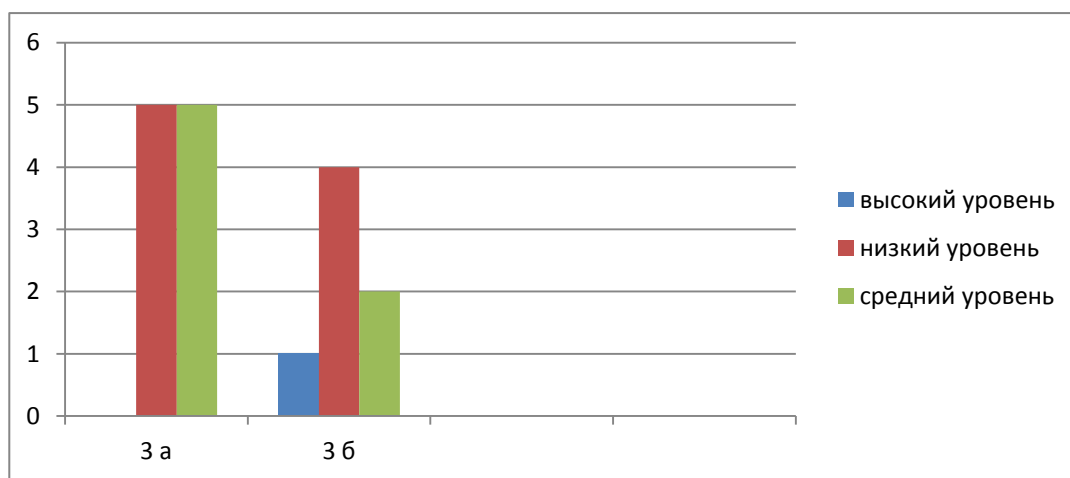
### **2.3. Результаты констатирующего эксперимента**

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента. Обработка данных, полученных в ходе выполненных заданий, позволяет говорить о том, что обучающиеся допускают ошибки по пяти орфограммам, что свидетельствует о неумении детей видеть орфограмму в слове, распознавать её и проверять, то есть, о низком уровне орфографической зоркости.

Проанализируем каждую орфограмму отдельно, с целью определения групп обучающихся: с низким, средним и высоким уровнем развития умений, необходимых для орфограмм. Обучающиеся оценивались по следующим критериям: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок. (Приложение 1)

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Безударная гласная в корне слова», обучающиеся 3

«а» и 3 «б» классов не было обнаружено каких-либо отличительных качественных характеристик. Качественный анализ позволил нам выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням. Оказалось с низким уровнем орфографических умений, по 50% в 3 «а» и 3 «б» классах, со средним уровнем 50% в 3 «а» и 40% в 3 «б» и в 3 «б» классе один обучающийся с высоким уровнем. Проиллюстрируем полученные результаты с помощью ( Рис. 1.)

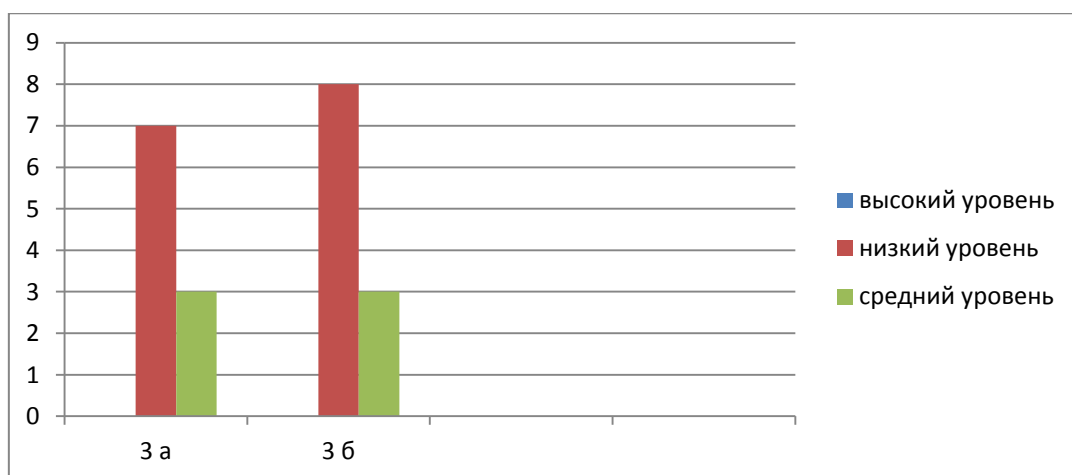


***Рис.1. Уровень орфографических умений***

*Безударные гласные в корне слова*

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограмм «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу» у большинства испытуемых находится на среднем и низком уровне развития. С низким уровнем орфографических умений, 70% в 3 «а» и 80% в 3 «б» классах, со средним уровнем 30% в 3 «а» и 20% в 3 «б», обучающиеся с высоким уровнем отсутствуют.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью (Рис.2.)

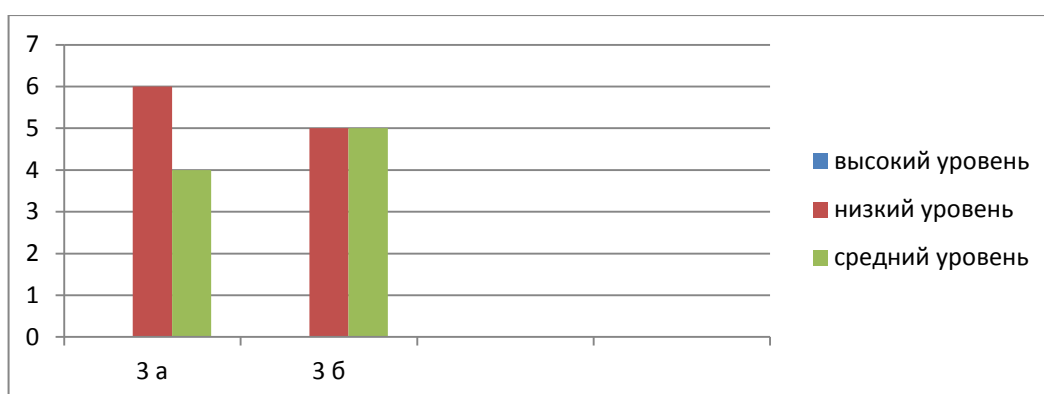


**Рис. 2. Уровень орфографических умений**

*Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу*

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Звонкие и глухие согласные на конце слова», обучающиеся 3 «а» и 3 «б» классов не было обнаружено каких-либо отличительных качественных характеристик. Качественный анализ позволил нам выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням: с низким уровнем орфографических умений, 60% в 3 «а» и 50% в 3 «б» классах, со средним уровнем 40% в 3 «а» и 50% в 3 «б», обучающиеся с высоким уровнем отсутствуют.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью (Рис.3.)



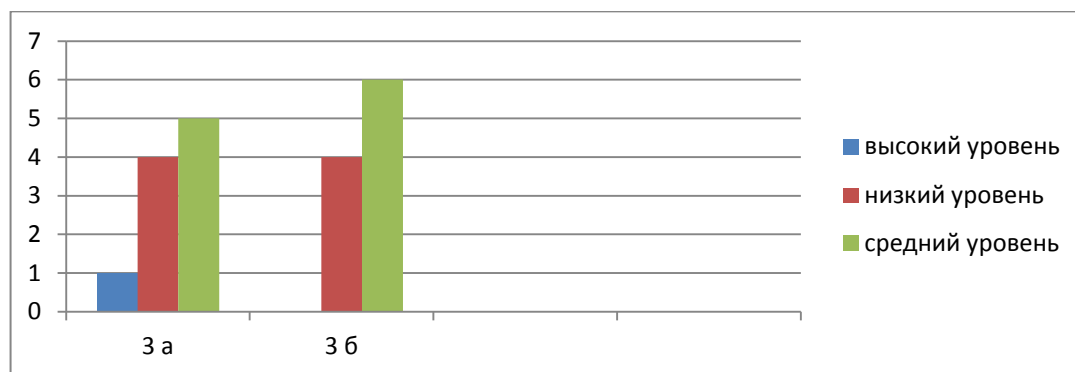
**Рис. 3. Уровень орфографических умений**

*Звонкие и глухие согласные на конце слова*

Результаты исследования умений, необходимых для типа орфограммы «Смягчающий мягкий знак», позволил выделить подгруппы

детей относящихся к различным уровням: с низким уровнем орфографических умений, 40% в 3 «а» и 40% в 3 «б» классах, со средним уровнем 50% в 3 «а» и 60% в 3 «б», один обучающийся в 3 «а» классе с высоким уровнем.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью (Рис.4.)



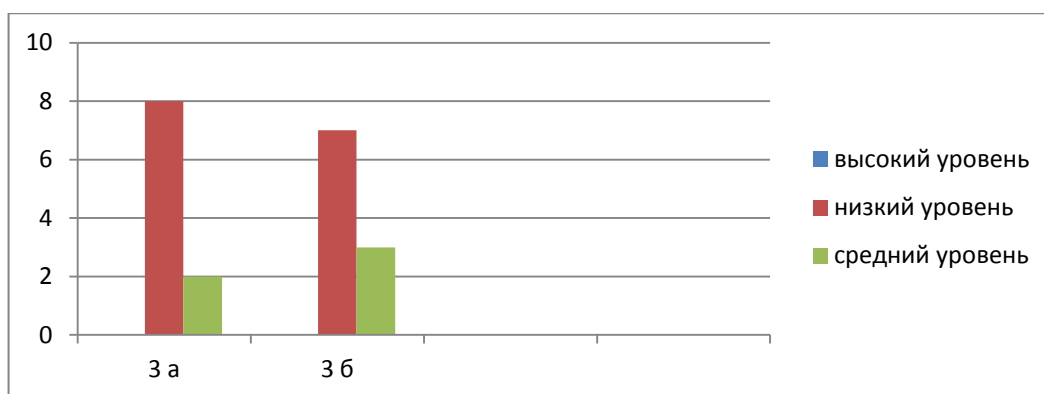
**Рис.4. Уровень орфографических умений**

*Смягчающий мягкий знак*

Приведенные данные являются показателем того, что орфографические умения, необходимые для орфограммы «Смягчающий мягкий знак» у большинства данных испытуемых находятся на среднем и низком уровне развития. Следовательно, орфографические умения обнаруживать орфограммы у испытуемых экспериментального и контрольного классов недостаточно развито.

Результаты диагностики умений, необходимых для типа орфограммы «Большая буква в именах собственных» обучающихся экспериментального и контрольного классов получились примерно одинаковые. Большая часть испытуемых имеет низкий уровень умений, необходимых для данного типа орфограммы.

Проиллюстрируем полученные результаты с помощью (Рис.5.)



**Рис.5. Уровень орфографических умений**

*Большая буква в именах собственных*

Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Большая буква в именах собственных».

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующий вывод, что орфографические умения пяти типов орфограмм находятся на среднем и низком уровне. Высокий показатель - единичный случай.

Общие результаты диагностического исследования орфографических умений испытуемых 3 классов отражены в таблице (Таблица 4).

*Таблица 4*

**Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням**

| Орфографические умения по типам орфограмм | Уровни в % |       |         |       |        |       |
|-------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                                           | высокий    |       | средний |       | низкий |       |
|                                           | 3 «а»      | 3 «б» | 3 «а»   | 3 «б» | 3 «а»  | 3 «б» |
| Безударная гласная в корне слова          | -          | 10%   | 50%     | 40%   | 50%    | 50%   |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | -          | -     | 40%     | 50%   | 60%    | 50%   |
| Сочетание жи-ши, ча-ща                    | -          | -     | 30%     | 20%   | 70%    | 80%   |

*Продолжение таблицы 4.*

|                                    |     |    |     |     |     |     |
|------------------------------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| Большая буква в именах собственных | -   | -  | 20% | 30% | 80% | 70% |
| Смягчающий мягкий знак             | 10% | -  | 50% | 60% | 40% | 40% |
| Средний показатель                 | 2%  | 2% | 38% | 40% | 60% | 58% |

Сравнивая уровни орфографических умений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на этапе констатирующего эксперимента мы видим, что обучающиеся показали относительно одинаковый результат, то есть классы практически с одинаковым уровнем развития.

На основании данных результатов исследования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно утверждать о необходимости систематического и целенаправленного применения методической системы заданий и упражнений, направленной на формирование орфографических умений и навыков.

Следующим этапом экспериментальной работы была подборка и разработка системы заданий по коррекции нарушений формирования орфографических навыков на уроке грамматики в начальной школе с использованием упражнений, в виде игры с опорой на предметы или предметные картинки.

### **Выводы по 2 главе**

Во второй главе нами была проанализирована учебная программа 3 класса по грамматике правописанию и развитию речи с целью выяснения, какие орфографические умения должны быть сформированы у третьеклассников. Рассмотрели цели, задачи, разделы и содержание программы, количество часов, предусмотренных учебным планом образовательного учреждения, в том числе на контрольные диктанты. Содержание программы направлено на освоение обучающимися знаний, умений и навыков на базовом уровне. Включает темы, предусмотренные

федеральным компонентом государственного образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку.

Изучив теоретический аспект выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Для определения содержания комплексного подхода к проблеме организации работы по формированию орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) был организован обучающий эксперимент. В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий:

- слуховой диктант;
- списать текст, вставить пропущенные согласные;
- угадай последнее слово и запиши его;
- вставь пропущенные буквы.

На основании данных результатов констатирующего эксперимента у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) можно утверждать о необходимости систематического и целенаправленного применения методической системы заданий и упражнений, направленной на формирование орфографических умений и навыков.

### **ГЛАВА 3. ОБУЧАЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

#### **3.1. Анализ методик по формированию орфографических навыков**

Изучив особенности усвоения орфограмм обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), пришли к выводу, что специфические трудности овладения орфографическими навыками, возможно, устранить в процессе коррекционно-педагогического воздействия с использованием специальных приемов и методов. Рассмотрим подробно этапы и виды работ предложенные В. В. Воронковой и А. К. Аксёновой.

У обучающихся на первом этапе формируется умение объяснять написание слов в соответствии с правилом, для этого используются задания, которые включают в работу речедвигательный, зрительный, моторный анализаторы, помогающие лучше запомнить написание слов. С этой целью проводятся с обучающимися следующие виды работ – это при работе в тетради обведение орфограммы цветным карандашом; работа с таблицами родственных слов с обозначением орфограмм; орфографическое проговаривание слов; письмо по памяти; повторение и воспроизведение слов с определенной орфограммой при работе в тетради; использование перфокарт и таблиц.

Главное при работе с текстом научить обучающихся видеть слова на изученное правило и выделять орфограмму. Сначала обучающиеся учатся видеть и предупреждать ошибки на пройденное правило, затем задания

усложняются и проводится работа по дифференциации орфограмм, подчиняющимися различным правилам.

Задача второго этапа формирования грамотного письма: развитие у обучающихся навыков самоконтроля. В этом случае используются специальные приёмы, которые при постоянной работе приучают обучающихся постоянно вглядываться в текст и искать в словах орфограммы, правописание которых подкрепляется правилом. Рассмотрим следующие виды работ:

1.Списывание. Для списывания используют слова, отдельные предложения, небольшие тексты. При списывании следуют следующему алгоритму:

- прочитай целиком текст;
- подели слово в каждом предложении на слоги, диктуй себе по слогам;
- сравни свою запись с текстом, с которого списывал.

Списывание можно дополнить грамматическими заданиями. В работе важно применять выборочное списывание, при использовании которого дается установка, т.е. задания. Например, выписать предложения, которые определяют основную мысль текста. Выписать из текста восклицательные, побудительные, вопросительные, повествовательные предложения; предложение, соответствующее схеме. Выписать слова: близкие (противоположные) по значению, родственные слова, слова с определенным видом орфограмм, слова с пропущенными буквами.

2.Комментированное письмо. Перед обучающимся – комментатором ставится задача: полно объяснить орфографическое действие, чтобы оно стало понятно другим.

3.Письмо с проговариванием. Орфографическое проговаривание способствует предупреждению ошибок и наиболее прочному усвоению материала.

4.Письмо с пропуском орфограмм. Обучающимся разрешается пропускать букву, если не знают, какую писать.

5.Какографические упражнения. Предлагается обучающимся исправить умышленно допущенные в тексте ошибки.

6.Письмо по памяти. Проводится по схеме: первоначальное чтение (орфоэпическое) текста и работа по содержанию; затем орфографическое чтение учителем, обучающимися, орфографический разбор; проводятся упражнения в запоминании; затем запись и проверка текста.

7. Диктанты. Остановим своё внимание на видах диктанта и целях каждого из них.

*Предупредительный диктант.* Цель: отработка приемов применения правила, что способствует овладению обучающимися алгоритмом действий.

*Объяснительный диктант.* Цель: развитие внимания обучающихся к орфограммам, контролю за правильностью выполнения работы.

*Выборочный диктант.* Цель: развитие орфографической зоркости обучающихся, согласованности действий при работе в коллективе.

*Зрительно-слуховые диктанты.* Цель: развитию зрительной памяти. Способствуют предупреждению ошибок.

8.Грамматический разбор. На начальном этапе можно сначала использовать отдельные слова, словосочетания, предложения, после небольшие связные тексты. Грамматический разбор дает возможность повторить изучаемый материал и учит ориентироваться в теме, отбирать «нужное», способствует развитию речи, внимания, памяти, мышления.

Материал к урокам грамматики подбирается с учётом того, чтобы орфографические и грамматические упражнения способствовали речевому развитию обучающихся: коррекции связной речи и обогащению словаря; формированию языковых обобщений и орфографических навыков. Следовательно, на заключительном этапе используются такие виды работ, как: составление предложений по схемам, вопросам; работа с деформированными предложениями, деформированным текстом; творческий диктант (составление предложений с определенной грамматической категорией, с различными членами предложения, с постановкой слов в

заданном падеже, числе, времени); свободный диктант (допускает определенную свободу обучающимся в выборе слов при записи диктуемого текста).

С целью активизации познавательной и мыслительной на уроках грамматики рекомендуется использовать игровые моменты, которые привлекают внимание обучающихся к определенной орфограмме, чем создают положительные условия для мотивации в учении игр: «Третий лишний» (вычеркнуть лишнее слово); «Назови ошибку» (выдели слово, обозначающее предмет); «Опасное место» (используются сигнальные карточки); «Корректирование текста» (текст на доске написан с ошибками, необходимо «исправить» ошибки и объяснить написание слов).

Лексические упражнения (подбор антонимов, синонимов, многозначных слов); картинный словарь; образование уменьшительно-ласкательных существительных, прилагательных; руководствуясь смыслом и рифмой, закончить предложение словом с нужной орфограммой; при помощи суффикса и приставки образовать новые слова, составить словосочетание и т.д. Данная работа направлена на активизацию речи обучающихся и обогащения словаря.

**Таким образом,** при организации работы по формированию орфографических навыков используются разные приемы, которые способствуют развитию высших психических процессов, активизации познавательной деятельности, повышению уровня самоконтроля обучающихся. В содержание уроков включаются задания, направленные на развитие фонематических процессов, формирование навыков анализа и синтеза звук-буквенного и слогового слова, уточнение и активизацию словарного запаса.

На этапе обучающего эксперимента мы разработали и апробировали систему упражнений применяемых на уроке грамматики в начальной школе, с использованием упражнений в виде игры с опорой на предметы или предметные картинки. (Приложение 2)

Цель игровых упражнений–развитие фонематических процессов, формирование орфографической зоркости.

Сформированность фонематических процессов, лексики, грамматики даёт возможность обучающимся более успешно овладеть орфографическими навыками.

Задания сформированы по блокам:

1. Развитие фонематических процессов.
2. Формирование орфографической зоркости.
3. Развитие внимания, памяти.

Рассмотрим упражнения, содержащиеся в каждом из блоков.

1 блок. Развитие фонематических процессов.

Упражнение 1. Учить собирать слова из предложенного перечня букв путем их перестановки. Чтобы узнать, какое название животного зашифровано, необходимо верно поменять буквы местами.

Упражнение 2. Учить выполнять фонематический анализ слов.

Упражнение 3. Состоит из двух частей:

- 1) учить выявлять пропущенную в слове букву и находить ее в алфавите;
- 2) развивать память и произвольное внимание: необходимо вспомнить буквы, которые были вставлены в первой части задания и выбрать эту букву из предложенного перечня.

Упражнение 4. Учить выполнять звуко-буквенный анализ слова. Сначала необходимо подсчитать звуки в слове и найти цифру, соответствующую их количеству; затем надо соотнести количество звуков и букв в данном слове.

Развитие слухового восприятия.

Упражнение 1. Учить различать парные согласные звуки в тексте, выбирая из предложенных букв именно ту, которую нужно написать в слове.

Упражнение 3. Учить дифференцировать парные согласные в тексте. В процессе чтения текста, необходимо найти ошибки в написании слов.

2 блок. Формирование орфографической зоркости.

Безударные гласные в корне.

Упражнение 1. Развивать фонематический анализ. Учить выделять в словах гласные в слабой позиции.

Упражнение 2. Формировать орфографическую зоркость. Необходимо из предложенных букв выбрать ту, которая должна быть написана в названии картинки в корне слова.

Упражнение 3. Формировать орфографическую зоркость при написании слов с безударной гласной в корне слова.

Мягкий знак на конце и в середине слова.

Упражнение 1. «Лото»

Цель: развитие фонематического слуха, умение определять в слове согласный по твердости и мягкости.

Оборудование: лото с буквами в шести квадратах и пять фишек.

Задание: учитель называет слова с мягким и твердым согласным на конце. Обучающиеся закрывают соответствующие квадратики.

Упражнение 2. «Работа по картинкам»

Цель: развитие навыка дифференцировать твердые и мягкие согласные, выделять мягкий знак.

Оборудование: предметные картинки.

Задание:

а) Назови предметы. Прочитай подписи под картинками.

б) Четко прочитай выделенные согласные. Как они произносятся – твердо или мягко? Какая буква обозначает мягкость согласных?

в) Запиши слова. Подчеркни на конце мягкие согласные вместе с мягким знаком двумя чертами.

3 блок. Развитие внимания, памяти.

Различные виды упражнений способствовали закреплению и отработке орфографических умений на определенный тип орфограмм, развитию

умений дифференцировать орфограммы, развитию познавательной активности и познавательного интереса к урокам грамматики.

Таким образом, в процессе применения разработанной системы упражнений по формированию орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наблюдались положительные изменения:

- накапливали практический опыт овладения основными орфографическими умениями;
- вырабатывали навык умения.

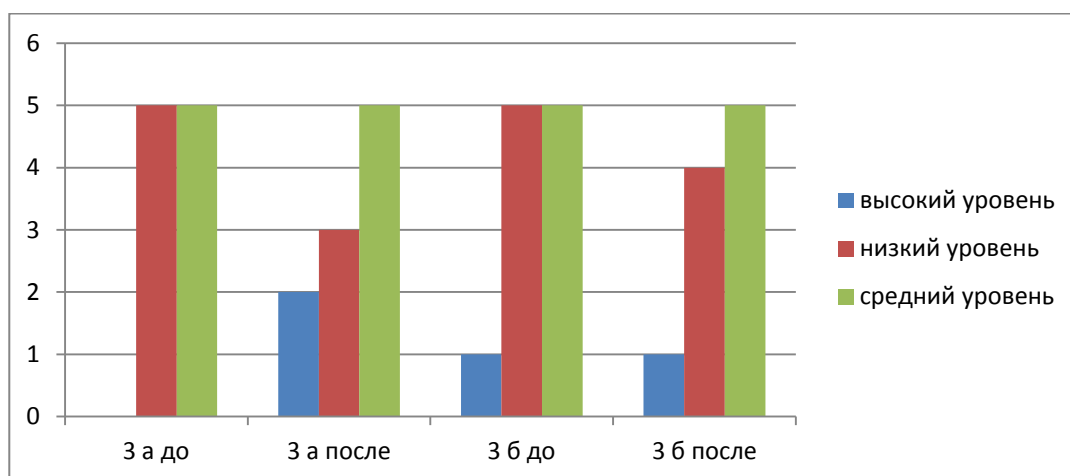
### **3.2. Результаты обучающего эксперимента**

После осуществления коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент с целью определения эффективности использования упражнений в виде игры с опорой на предметы или предметные картинки, путем сравнительного анализа результатов исследования.

Мы использовали тот же блок заданий, что и на констатирующем этапе, но содержание предлагаемого материала было изменено. (Приложение 3)

Анализ результатов исследования показал, что в умениях, необходимых для типа орфограммы «Безударные гласные в корне», у обучающихся 3 «а» по сравнению с 3 «б» классом обнаружена положительная динамика роста за счет целенаправленного применения методической системы формирования орфографических навыков. Если на констатирующем эксперименте высокого уровня не было ни у одного обучающегося, то на контрольном эксперименте высокий уровень показали два обучающихся – 20%. Дима, Максим

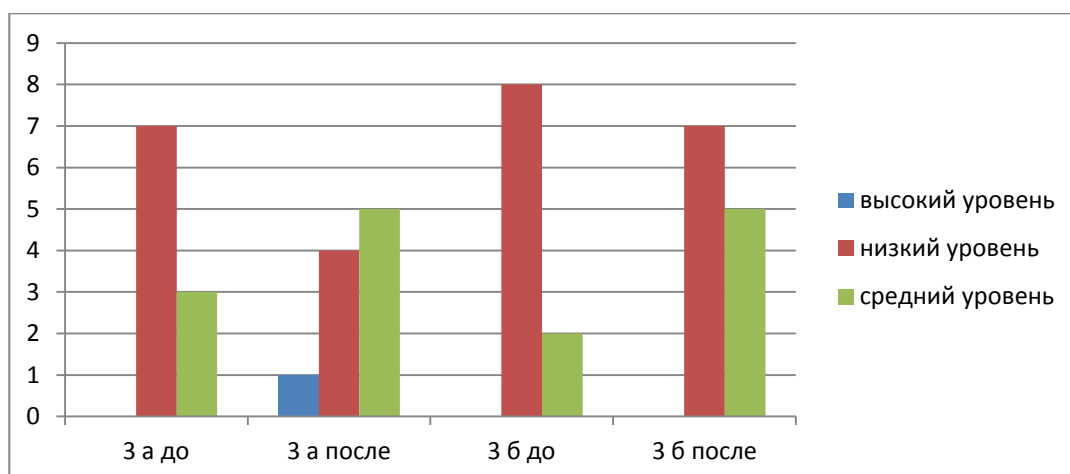
самостоятельно определяют место ударения в слове, подбирают родственные слова. На среднем уровне у 5 человек(50%). На низком уровне 3 человека (30%) Полина, Паша, Данил. Результаты отражены в диаграмме (Рис. 6.)



**Рис.6. Уровень орфографических умений экспериментальной и контрольной групп**

#### *Безударные гласные в корне слова*

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограмм «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу» получили следующие результаты, которые отражены в диаграмме (Рис.7.)



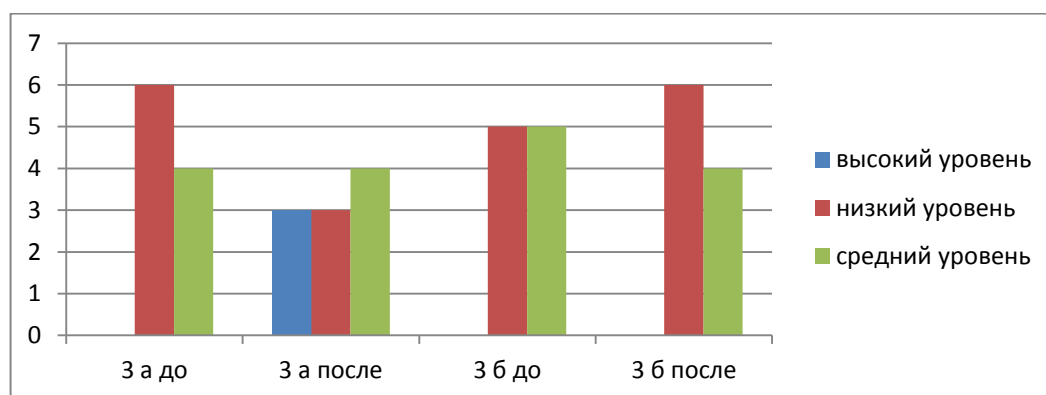
**Рис.7. Уровень орфографических умений экспериментальной и контрольной групп**

#### *Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу*

Анализ полученных результатов на этапе контрольного эксперимента показал, что процентное разделение испытуемых по группам сформированности умений, необходимых для типа орфограмм «Сочетания

жи-ши, ча-ща, чу-щу» в 3 «б» выше, чем у обучающихся контрольной группы. У пяти обучающихся: Максим, Саша, Карина, Рустам, Алёша (50%) из экспериментальной группы средний уровень, дети самостоятельно находят в слове сочетания, выделяют его, доказывают опираясь на знания правила. На низком уровне остались четыре обучающихся (40%). Полина, Паша, Давид, Данил допустили меньшее количество ошибок в работе по сравнению с констатирующим экспериментом, но проблема остается, т.к. эти дети вновь прибывшие. Давид правило сформулировать может, а на практике применить затрудняется, требуется помощь учителя. Дима показал высокий уровень. Мальчик быстро находит сочетания в слове, аргументирует свой выбор.

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Звонкие и глухие согласные на конце слова», у испытуемых 3 «а» класса значительно выше, чем у обучающиеся 3 «б» класса. Проиллюстрируем полученные результаты с помощью (Рис.8.)



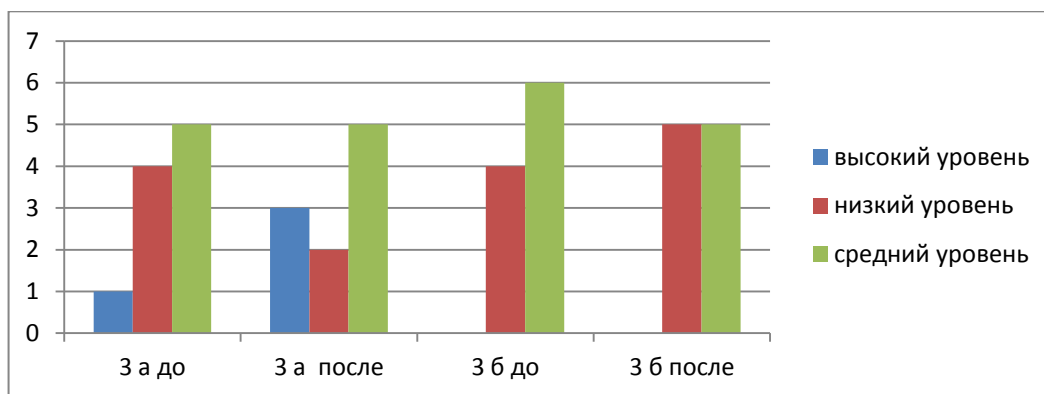
**Рис. 8. Уровень орфографических умений экспериментальной и контрольной групп**

*Звонкие и глухие согласные на конце слова*

Три ребенка из экспериментальной группы (Дима, Максим, Рустам), показавшие средний уровень на этапе констатирующего эксперимента, после обучающего перешли в группу детей с высоким уровнем орфографических умений. Эти обучающиеся успешно подбирают родственные слова, на основе

речевого слуха различают звонкий и парный ему согласный. В два раза сократилось число обучающихся с низким уровнем.

После анализа результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Смягчающий мягкий знак», были получены следующие результаты, которые отражены в диаграмме (Рис.9.)

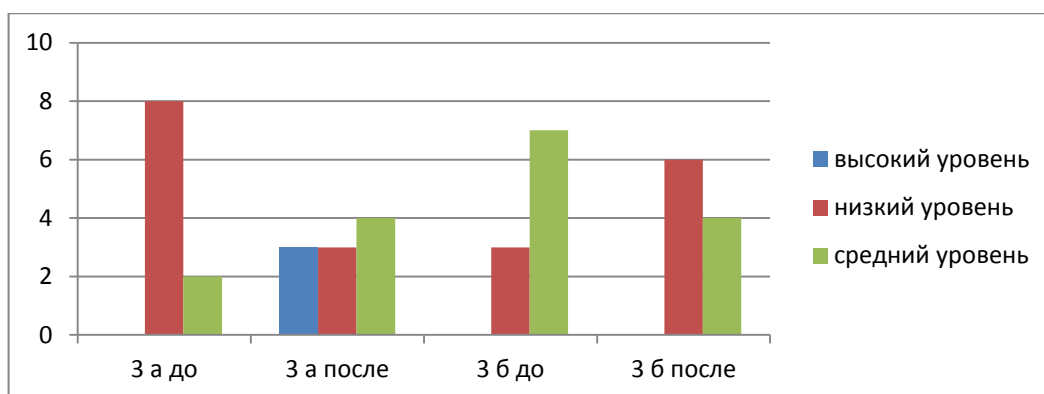


**Рис.9. Уровень орфографических умений экспериментальной и контрольной групп**

*Смягчающий мягкий знак*

Анализируя работы обучающихся, после коррекционной работы мы выяснили, что в экспериментальной группе видна положительная динамика. Так, например, у Рустама и Димы на этапе констатирующего эксперимента был средний уровень, после проведения обучающего эксперимента мальчики стали различать на слух твердые и мягкие согласные, правильно их произносить и обозначать их на письме.

Результат уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Большая буква в именах собственных» проиллюстрируем с помощью (Рис.10.)



**Рис.10. Уровень орфографических умений экспериментальной и контрольной групп**

### *Большая буква в именах собственных*

У четырех обучающихся, что составляет 30% высокий уровень по данному типу орфограммы. Дима, Максим, Карина владеют умением определять имена собственные и пишут их с большой буквы. Снизился процент детей с низким уровнем с 80% до 30%, Полине, Паше, Данилу требуется помощь учителя, эти дети знают правило, но определить имена собственные самостоятельно не могут. Усвоение данной орфограммы требует достаточно длительных сроков обучения.

Общие результаты диагностического исследования орфографических умений испытуемых отражены в таблице (Таблица 5).

*Таблица 5*

### **Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням**

| Орфографические умения по типам орфограмм | Уровни в % |       |         |       |        |       |
|-------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                                           | высокий    |       | средний |       | низкий |       |
|                                           | 3 «а»      | 3 «б» | 3 «а»   | 3 «б» | 3 «а»  | 3 «б» |
| Безударная гласная в корне слова          | 20%        | 10%   | 50%     | 50%   | 30%    | 40%   |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | 30%        | 0     | 40%     | 40%   | 30%    | 60%   |

|                                          |     |    |     |     |     |     |
|------------------------------------------|-----|----|-----|-----|-----|-----|
| Сочетание жи-<br>ши, ча-ща               | 10% | 0  | 50% | 30% | 40% | 70% |
| Большая буква в<br>именах<br>собственных | 40% | 0  | 40% | 40% | 30% | 60% |
| Смягчающий<br>мягкий знак                | 30% | 0  | 50% | 50% | 20% | 50% |
| Средний<br>показатель                    | 26% | 2% | 46% | 42% | 30% | 48% |

Из таблицы видим, что процентное распределение испытуемых по уровням орфографических умений значительно отличается: у 3 «а» класса высокий уровень на 24% выше 3 «б» класса. Увеличение числа обучающихся с высоким уровнем орфографических умений за счёт имеющихся потенциальных возможностей обучающихся со средним уровнем, а также вследствие целенаправленной и систематической работы со стороны учителя на уроках грамматики, т.к. систематическое попутное повторение изученного способствует тому, что обучающиеся хорошо запоминают написание трудных слов. Так же можем наблюдать у обучающихся 3 «а» класса снижение количества детей с низким уровнем развития орфографических умений. Полученные данные указывают на то, что орфографические умения испытуемых 3 «а» класса находятся на более высоком уровне формирования. У обучающихся 3 «б» класса вследствие традиционного обучения произошли незначительные изменения.

В ходе педагогической работы на уроках обучающимся предлагались задания, направленные на коррекцию нарушений формирования орфографических навыков, а именно на развитие умений по пяти типам орфограмм. При выполнении упражнений обучающимся предоставляется значительно большая самостоятельность, которая постепенно возрастает – учитель лишь прослеживает правильность применения правила. Таким образом процесс применения правила автоматизируется, а в памяти ребенка восстанавливается не все правило, а лишь основные его признаки.

У Давида и Данила остался низкий уровень по пяти типам орфограмм, так как эти обучающиеся с фонетико-фонематическими нарушениями. Паша, Карина и Алёша с низкой работоспособностью затрудняются не столько в усвоении правил, сколько в соблюдении его на практике, особенно в самостоятельных работах, вследствие несформированности эмоционально-волевой сферы, психопатоподобного поведения.

Таким образом, систематическое использование игровых упражнений способствовали успешному закреплению и отработке орфографических навыков, развитию дифференцировать орфограммы, а так же познавательной активности и познавательного интереса к урокам грамматики.

Результаты нашего исследования показали увеличение числа обучающихся с высоким уровнем орфографических умений за счёт имеющихся потенциальных возможностей обучающихся со средним уровнем, а также вследствие целенаправленной и систематической работы со стороны учителя на уроках грамматики, т.к. систематическое попутное повторение изученного способствует тому, что обучающиеся хорошо запоминают написание трудных слов. Так же можем наблюдать у обучающихся экспериментальной группы снижение количества обучающихся с низким уровнем развития орфографических умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специальной литературы по рассматриваемой проблеме позволил сделать вывод, что орфография - это исторически сложившаяся система правил, устанавливающих написания слов. Навыки – это автоматизированные компоненты деятельности, входящие в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности. Орфографический навык – навык письменной речи является разновидностью речевого навыка.

Орфографическую грамотность в методике русского языка рассматривали К. Д. Ушинский, Ф. И. Буслаев, М. В. Ушаков, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовская.

Л. В. Щерба в теории фонемы выделил четыре принципа: 1) фонетический; 2) этимологический, или словопроизводственный, иначе морфологический; 3) исторический; 4) идеографический.

У детей в норме, в сравнении с детьми с интеллектуальными нарушениями, более хорошо развит фонематический слух, зрительное восприятие, сформирована устная речь. Они успешно владеют, на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира, операциями анализа и синтеза.

А. К. Аксенова отмечает, что готовность психической и сенсомоторной сфер ребёнка с нормальным развитием к обучению грамоте создает условия для быстрого овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения и письма.

Рассмотрели особенности усвоения орфографии детьми с интеллектуальными нарушениями, опираясь на труды А. К. Аксеновой:

- механическое заучивание грамматических определений или орфографических правил;

- фрагментарное усвоение правила;
- смешение грамматических понятий и орфографических правил;
- быстрое забывание орфографического материала;
- неумение применять полученные знания на практике.

Нами была проанализирована учебная программа 3 класса по грамматике правописанию и развитию речи с целью выяснения, какие орфографические умения должны быть сформированы у третьеклассников. Рассмотрены цели, задачи, разделы и содержание программы, количество часов, предусмотренных учебным планом образовательного учреждения, в том числе на контрольные диктанты. Содержание программы направлено на освоение обучающимися знаний, умений и навыков на базовом уровне и включает темы, предусмотренные федеральным компонентом государственного образовательного стандарта основного общего образования по русскому языку.

Для определения содержания комплексного подхода к проблеме организации работы по формированию орфографических навыков у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) был организован обучающий эксперимент. В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий:

- слуховой диктант;
- списать текст, вставить пропущенные согласные;
- угадай последнее слово и запиши его;
- ;ставь пропущенные буквы.

В ходе обучающего эксперимента с целью коррекции нарушений формирования орфографических навыков у обучающихся мы использовали систему заданий, применяемых на уроке грамматики в начальной школе, с использованием упражнений в виде игры с опорой на предметы или предметные картинки. Задания сформированы по блокам: развитие фонематических процессов; формирование орфографической зоркости; развитие внимания, памяти.

Разработанная нами система упражнений доказала свою эффективность.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе : Учеб. для студ. дефектол. фак. ин – тов / А. К. Аксенова. –М. : Просвещение, 1994. – 272с.
2. Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. –М. : –1987.
3. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов. М., 2000. – 368 с.
4. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. 2-е изд. перераб. и доп. М. : 2006. – 299 с.
5. Вавина, Л. С. Обучение русскому языку учащихся вспомогательной школы / Л. С. Вавина. –Киев : Рад. Школа, 1986. – 124 с.
6. Василевская, В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы / В. Я. Василевская. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1960. – 120 с.
7. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. –М.: Школа Пресс, 1994. –74 с.
8. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. / Под.ред. В. В. Воронковой.– М.: Школа – Пресс, 1994. – 416 с.
9. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. М. : Просвещение, 1985. – 124 с.
10. Гвоздев, А. Н. Основы русской орфографии / А.Н. Гвоздев. М.: 2007. –288 с.
11. Граник, Г. Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. –М. : Просвещение, 2001. –222 с.
12. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. Певзнер М. С. М. :Изд – во АПН РСФСР, 1978. – 278с.

13. Жедек, П. С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах//Под ред. М. С.Соловейчик. –М. : Просвещение,1992-306с.
14. Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. – М. : 1965.
15. Зданкевич, В. Г. Не всегда пишется то. Что слышится / В. Г. Зданкевич // Русская речь,2003. –№6.
16. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А. Г. Зикеев. – М. : «Академия», 2000. – 200 с.
17. Ибрагимова, А. И. Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка / А. И. Ибрагимова. Н.Челны, 1997. — 368 с.
18. Иванова, В. Ф. Современная русская орфография / В. Ф. Иванова. - М : 1991.
19. Иванова, В. Ф. Трудные вопросы орфографии/ В. Ф. Иванова. – М : 1982.
20. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме // Начальная школа, 2008. – №8. – С. 16-19.
21. Кустарева, В. А. Активизация учебной деятельности школьников и их речевая культура // Начальная школа,1993. –№5.
22. Лалаева, Р. И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. Ленинград, 1984. – 16-33с.
23. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1980. –32 с.
24. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н .Н. Светловская. М., 1987. –415 с.

25. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская, М.: 2000. – 464 с.
26. Мазанова, Е. В. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза : комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии / Е.В. Мазанова. – М. : ООО «Аквариум БУК», 2004 – 56 с.
27. Моисеев, А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография / А. И. Моисеев. –М. : Просвещение, 1980.
28. Петрова, В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
29. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: «Педагогика», 1977. – 200 с.
30. Прищепова, И. В. Диагностика дизорфографии у младших школьников. Липецк: ООО «Неоновый город», 2007.
31. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская, М : 1992. –186 с.
32. Рамзаева, Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младшего школьника / Т. Г. Рамзаева. СПб., 1997. – 494 с.
33. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский, М : 2000. – 241 с.
34. Розенталь, Д. Э. Русская орфография / Д. Э.Розенталь, И. Б. Голуб. М., 2010. –446 с.
35. Рубенштейн, С. Л. Основы общей психологии, М : 1978.
36. Савинова, З. А. Виды работ по формированию орфографической зоркости//Начальная школа, 1996–№1
37. Селезнёва, М. С. Работа по развитию орфографической зоркости//Начальная школа, 1997. –№1
38. Тоцкий, П. С. Орфография без правил./ П. С.Тоцкий, М : 1991. – 144 с.

39. Трубицына, Г. Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте//Начальная школа, 1990. –№3
40. Тутаришева, М. К. Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография. Майкоп, 1996.
41. Ушакова, Л. И. Орфографические правила и исключения / Л. И. Ушакова // Русский язык в школе, 2008. –№4. -С. 15-21
42. Фролова, Л. А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников / Л. А. Фролова // Начальная школа, 2001. – №5. –С. 41-43
43. Чистякова, Л. Н. Приёмы работы по предупреждению орфографических ошибок//Начальная школа, 1997. –№2
44. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. СПб., 1974. – 357 с.
45. Юденко, Ю. Р. Изучение орфографических правил в начальных классах / Ю. Р. Юденко // Начальная школа, 2007. – №2. –С. 25-28.
46. Ясова, А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками//Начальная школа, 1991. – №4. –С.15-18.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Экспериментальная группа - 3 «а» класс

| Фамилия,<br>имя | Характер ошибки                  |                     |                                           |                     |                        |                     |                        |                     |                                    |                     |
|-----------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|
|                 | Безударная гласная в корне слова |                     | Звонкие и глухие согласные на конце слова |                     | Смягчающий мягкий знак |                     | Сочетание жи-ши, ча-ща |                     | Большая буква в именах собственных |                     |
|                 | конст<br>атиру<br>ющий           | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий                    | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий | контр<br>ольн<br>ый | конст<br>атиру<br>ющий | конт<br>роль<br>ный | конста<br>тирую<br>щий             | конт<br>роль<br>ный |
| Дима Ч.         | 1                                |                     | 1                                         |                     | 2                      |                     | 1                      |                     | 2                                  |                     |
| Лариса Е.       | 3                                |                     | 3                                         |                     | 0                      |                     | 4                      |                     | 4                                  |                     |
| Полина В.       | 5                                |                     | 5                                         |                     | 3                      |                     | 4                      |                     | 4                                  |                     |
| Алеша Ш.        | 4                                |                     | 5                                         |                     | 4                      |                     | 3                      |                     | 5                                  |                     |
| Максим Ч.       | 2                                |                     | 2                                         |                     | 1                      |                     | 3                      |                     | 4                                  |                     |
| Рустам Ш.       | 3                                |                     | 2                                         |                     | 1                      |                     | 5                      |                     | 2                                  |                     |
| Давид Д.        | 4                                |                     | 5                                         |                     | 4                      |                     | 5                      |                     | 4                                  |                     |
| Данил В.        | 5                                |                     | 4                                         |                     | 4                      |                     | 4                      |                     | 4                                  |                     |
| Паша Т.         | 6                                |                     | 5                                         |                     | 4                      |                     | 6                      |                     | 4                                  |                     |
| Саша Ш..        | 1                                |                     | 4                                         |                     | 3                      |                     | 4                      |                     | 5                                  |                     |

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | низкий уровень  |
|  | высокий уровень |
|  | средний уровень |

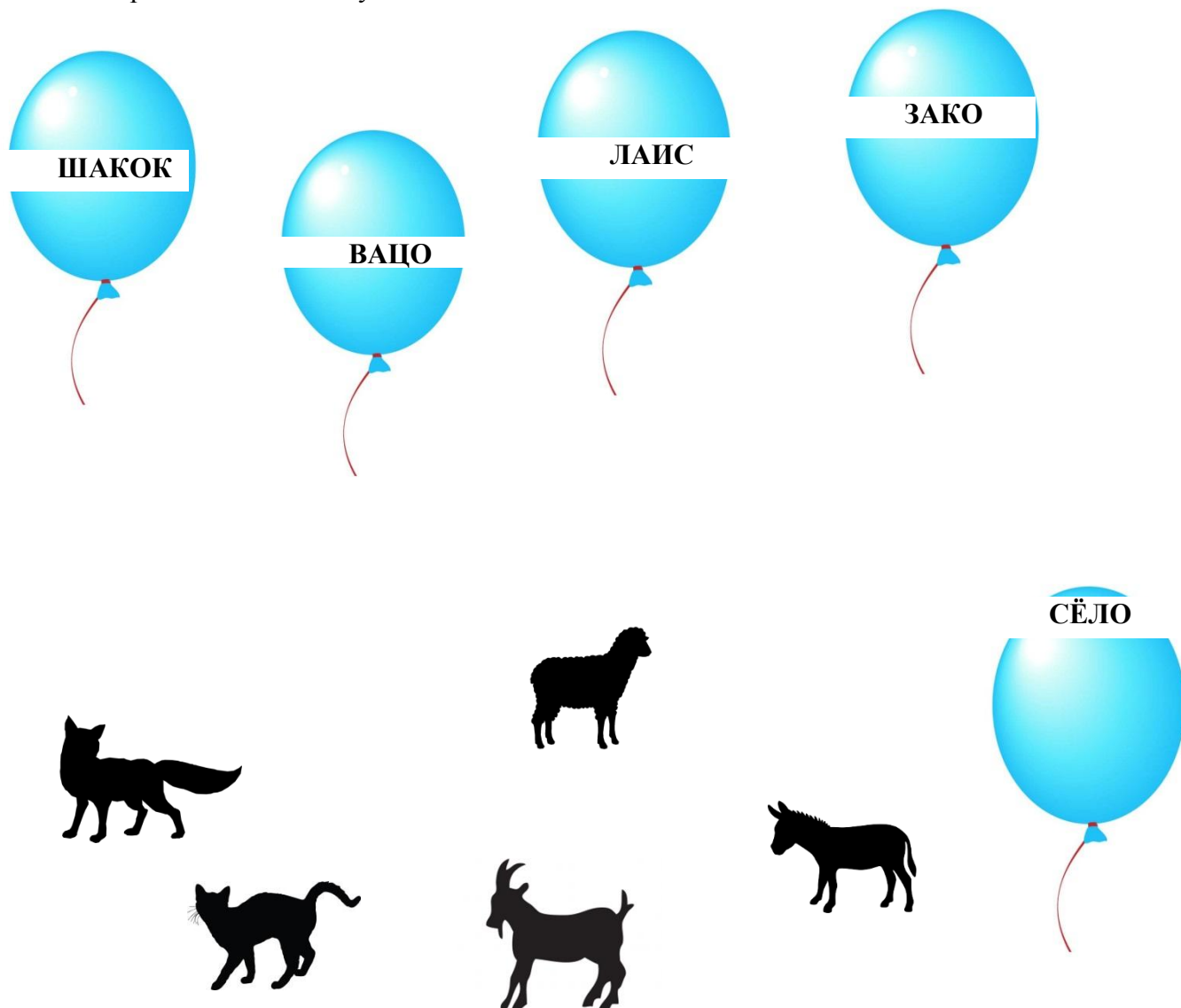
### Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням

| Орфографические умения по типам орфограмм | Уровни в % |         |        |
|-------------------------------------------|------------|---------|--------|
|                                           | высокий    | средний | низкий |
| Безударная гласная в корне слова          | -          | 50%     | 50%    |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | -          | 40%     | 60%    |
| Сочетание жи-ши, ча-ща                    | -          | 30%     | 70%    |
| Большая буква в именах собственных        | -          | 20%     | 80%    |
| Смягчающий мягкий знак                    | 10%        | 50%     | 40%    |
| Средний показатель                        | 2%         | 38%     | 60%    |

### 1 блок. Развитие фонематических процессов.

Упражнение 1. Учить собирать слова из предложенного перечня букв путем их перестановки. Чтобы узнать, какое название животного зашифровано, необходимо верно поменять буквы местами.

Инструкция. Помоги волшебнику рассадить животных в воздушные шары. На шарах названия животных. Чтобы понять, что это за слово, переставь в нем буквы таким образом, чтобы получилось название животного. Выбери тень этого животного из предложенных внизу.



Прочитай слово в рамке. Подумай, какая буква пропущена. Выбери букву из алфавита.

ДИАН



РКЕТА

КУБНИКА



ПЕРЦ

ЗВЕДА



КРОВА



Развитие слухового восприятия.

Учить различать парные согласные звуки в тексте, выбирая из предложенных букв именно ту, которую нужно написать в слове.

Прочитай пары слов. Вставь пропущенные буквы.

ЛО...АТА

п/бб/п



Я...ЛОКО



КЛУ...НИКА

б/п



ЦЫ...ЛЁНОК

п/б



СА...ОГИ

п/б



ЗА...ОР

б/п



Рассмотри слоговую структуру слова. Найди картинку, название которой соответствует данной схеме.

**О У А**



**ЯУ А**

**А У А**



**О И А**



**А АА**



**О АА**



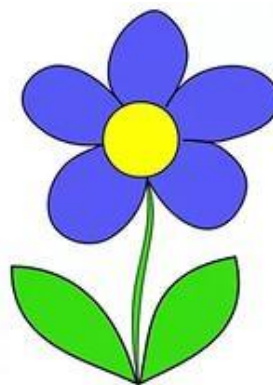
Рассмотри картинки. Подумай, какую гласную ты напишешь в корне данного слова. Подбери проверочное слово, убедись, что ты сделал правильно.



**И/Е**



**И/Е**



**О/А**

**О/А**

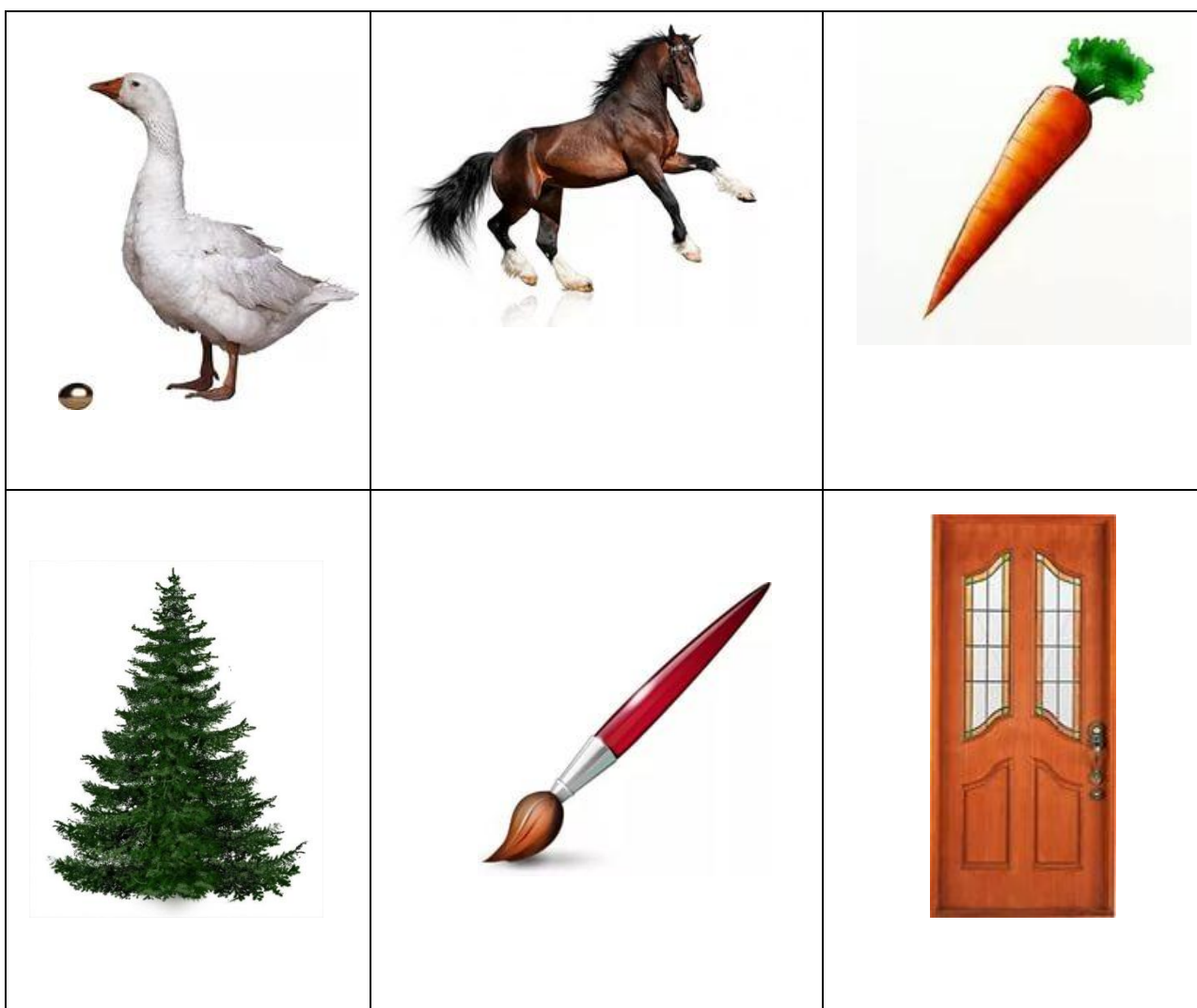


Мягкий знак на конце и в середине слова.

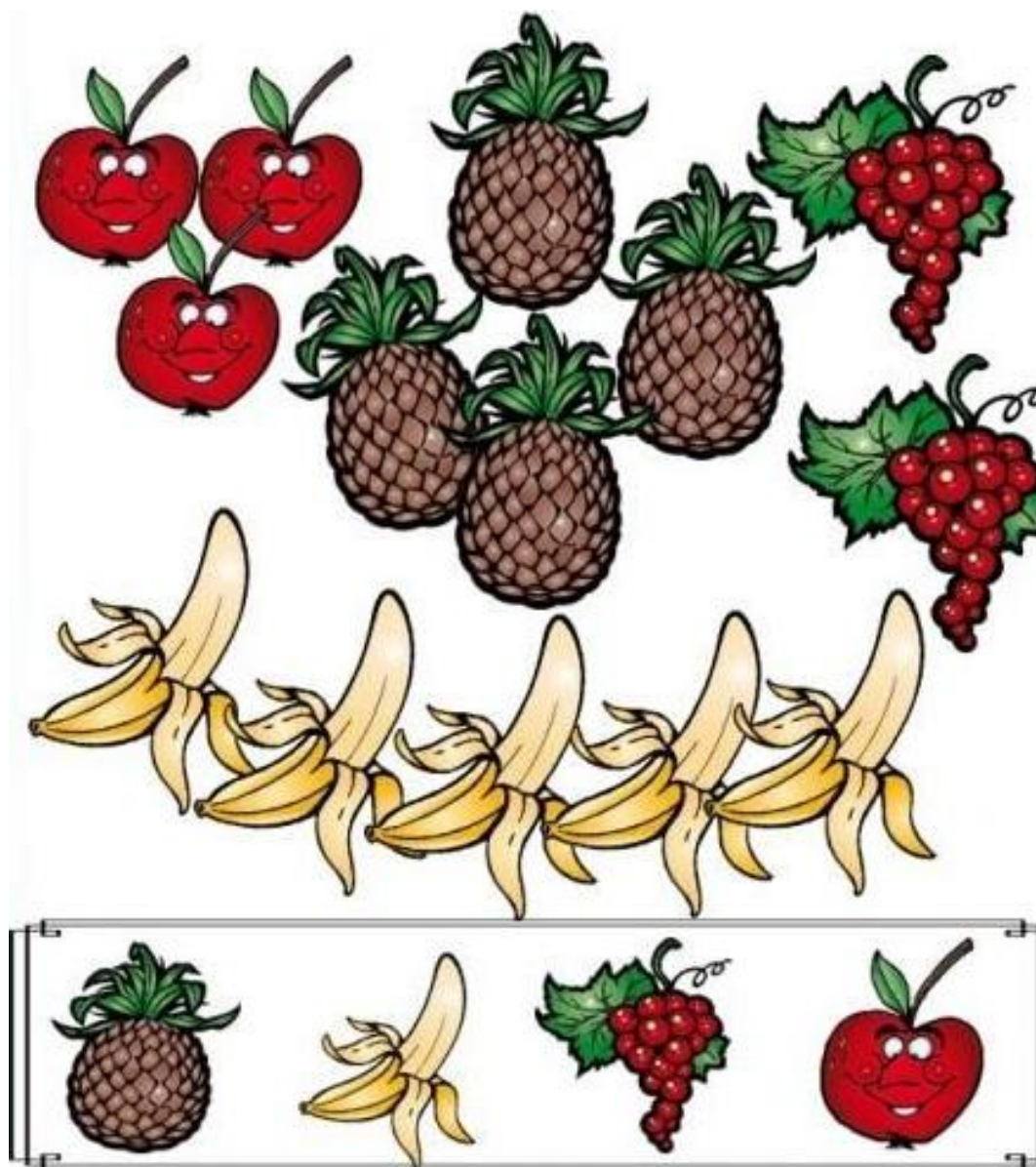
«Лото»

Цель: развитие фонематического слуха, умение определять в слове согласный по твердости и мягкости.

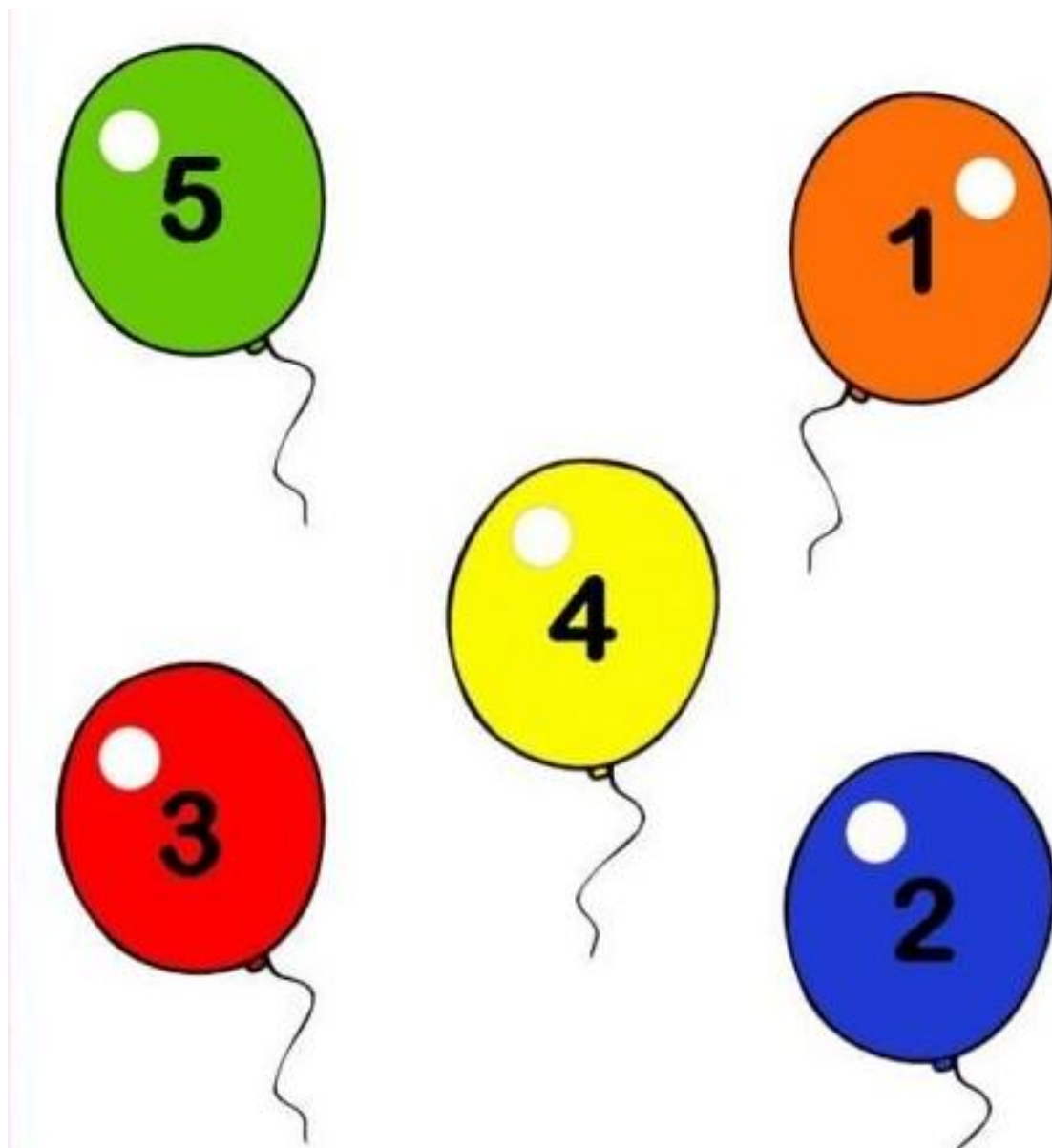
Инструкция. Ведущий берет маленькую картинку и называет предмет, изображенный на ней, или читает подпись. Обучающиеся ищут соответствующую картинку на своих карточках лото. Кто нашел, поднимает руку. Отвечающий четко произносит слово, выделяет мягкий согласный, мягкость которого на письме обозначается мягким знаком. После правильного ответа все обучающиеся, нашедшие у себя на карточке названный предмет, закрывают его фишкой. Выигрывает тот, кто первым закрыл всю карточку лото.



- «Увидел, сосчитал- назови» -зрительная память. Сосчитать предметы. Закрыть верхнюю половинку листом бумаги и назвать сколько каких предметов было



Запомни цвет и номер шариков.



Составь слово и запиши его.



И М Ч  
Ь Л  
А К

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|



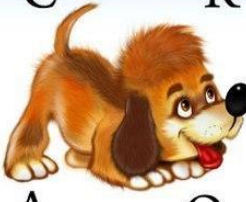
Л Н Ф  
Е О  
Т Е

|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|



Л У  
К К  
А

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|



С К  
Б А  
А О

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|



И М  
А А  
Ш Н

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

### 1. Слуховой диктант.

Цель: выявить умение обучающихся распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, определять имена собственные и правильно писать их.

Зимой.

Гуляют вьюги. Трещат морозы. Полянки укрыл пушистый снег. Саша и Лена идут гулять. У Лены и Саши лыжи. Дети мчатся с горы. Ребята рады.

Грамматические задания:

- 1) подчеркнуть слова с сочетанием жи-ши, ча-ща;
- 2) подчеркнуть первую букву в именах собственных.

### 2. Вставь пропущенные буквы.

Цель: Выявить умение обучающихся правильно писать парные согласные на конце слова и подбирать к ним проверочные слова.

Учитель предлагает обучающимся вставить пропущенные буквы, подбирая к каждому слову проверочное.

*Дож..ь, стол.., шка.., пиро.., тетра..ь, зу.., кру.., , моро.., гри...*

### 3. Вставь пропущенные буквы.

Цель: выявить умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Учитель предлагает обучающимся вставить пропущенные буквы, подбирая к каждому слову проверочное.

У л...сы в л...су глухом

Есть н...ра – надёжный дом.

Из в...твей, к...мней, к...ры

Хатки делают б...бры

2. Найди парные картинки. Запиши их названия.

Цель: умение находить мягкий согласный звук в конце слова.

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |     |    |
|    |    |     |    |
|    |    |    |    |
|   |   |    |   |
|  |  |  |  |

### *Экспериментальная группа - 3 «а» класс*

| Фамилия,<br>имя | Характер ошибки                  |                     |                                           |                     |                        |                     |                        |                     |                                    |                     |
|-----------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|
|                 | Безударная гласная в корне слова |                     | Звонкие и глухие согласные на конце слова |                     | Смягчающий мягкий знак |                     | Сочетание жи-ши, ча-ща |                     | Большая буква в именах собственных |                     |
| .               | конст<br>атиру<br>ющий           | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий                    | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий | контр<br>ольн<br>ый | конст<br>атиру<br>ющий | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий             | контр<br>ольн<br>ый |
| Дима Ч.         | 1                                | 0                   | 1                                         | 0                   | 2                      | 0                   | 1                      | 0                   | 2                                  | 0                   |
| Карина Ч.       | 3                                | 2                   | 3                                         | 2                   | 0                      | 1                   | 4                      | 3                   | 4                                  | 0                   |
| Полина В.       | 5                                | 4                   | 5                                         | 4                   | 3                      | 2                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 4                   |
| Алеша Ш.        | 4                                | 3                   | 5                                         | 4                   | 4                      | 2                   | 3                      | 1                   | 5                                  | 2                   |
| Максим Ч.       | 2                                | 0                   | 2                                         | 0                   | 1                      | 0                   | 3                      | 2                   | 4                                  | 2                   |
| Рустам Ш.       | 3                                | 2                   | 2                                         | 0                   | 1                      | 0                   | 5                      | 3                   | 2                                  | 0                   |
| Давид Д.        | 4                                | 3                   | 5                                         | 3                   | 4                      | 3                   | 5                      | 4                   | 4                                  | 1                   |
| Данил В.        | 5                                | 4                   | 4                                         | 3                   | 4                      | 4                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 4                   |
| Паша Т.         | 6                                | 5                   | 5                                         | 4                   | 4                      | 4                   | 6                      | 4                   | 4                                  | 4                   |
| Саша Ш..        | 1                                | 3                   | 4                                         | 3                   | 3                      | 2                   | 4                      | 3                   | 5                                  | 2                   |

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | низкий уровень  |
|  | высокий уровень |
|  | средний уровень |

### *Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням*

| Орфографические умения по типам орфограмм | Уровни в % |       |         |       |        |       |
|-------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                                           | высокий    |       | средний |       | низкий |       |
|                                           | конст      | контр | конст   | контр | конст  | контр |
| Безударная гласная в корне слова          | -          | 20%   | 50%     | 50%   | 50%    | 30%   |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | -          | 30%   | 40%     | 40%   | 60%    | 30%   |
| Сочетание жи-ши, ча-ща                    | -          | 10%   | 30%     | 50%   | 70%    | 40%   |
| Большая буква в именах собственных        | -          | 40%   | 20%     | 40%   | 80%    | 30%   |
| Смягчающий мягкий знак                    | 10%        | 30%   | 50%     | 50%   | 40%    | 20%   |
| Средний показатель                        | 2%         | 26%   | 38%     | 46%   | 60%    | 30%   |

### *Контрольная группа - 3 «б» класс*

| Фамилия,<br>имя | Характер ошибки                  |                     |                                           |                     |                        |                     |                        |                     |                                    |                     |
|-----------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------------------|---------------------|
|                 | Безударная гласная в корне слова |                     | Звонкие и глухие согласные на конце слова |                     | Смягчающий мягкий знак |                     | Сочетание жи-ши, ча-ща |                     | Большая буква в именах собственных |                     |
|                 | конст<br>атиру<br>ющий           | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий                    | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий | контр<br>ольн<br>ый | конст<br>атиру<br>ющий | конт<br>роль<br>ный | конст<br>атиру<br>ющий             | контр<br>ольн<br>ый |
| Ирина Б.        | 0                                | 1                   | 2                                         | 1                   | 1                      | 1                   | 2                      | 1                   | 2                                  | 1                   |
| Света П.        | 2                                | 1                   | 3                                         | 3                   | 2                      | 3                   | 4                      | 4                   | 3                                  | 1                   |
| Артем М.        | 4                                | 2                   | 5                                         | 4                   | 4                      | 4                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 4                   |
| Данил Т.        | 2                                | 0                   | 3                                         | 2                   | 1                      | 1                   | 4                      | 2                   | 4                                  | 4                   |
| Саша В.         | 6                                | 5                   | 5                                         | 5                   | 5                      | 4                   | 5                      | 4                   | 5                                  | 4                   |
| Оля П.          | 5                                | 4                   | 5                                         | 4                   | 4                      | 4                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 5                   |
| Дима А.         | 5                                | 5                   | 4                                         | 4                   | 5                      | 4                   | 5                      | 4                   | 5                                  | 4                   |
| Ангелина К.     | 3                                | 2                   | 2                                         | 2                   | 2                      | 2                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 1                   |
| Артем Ч.        | 3                                | 3                   | 4                                         | 2                   | 3                      | 1                   | 3                      | 3                   | 3                                  | 3                   |
| Максим Б.       | 4                                | 4                   | 4                                         | 3                   | 3                      | 4                   | 4                      | 4                   | 4                                  | 4                   |

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | низкий уровень  |
|  | высокий уровень |
|  | средний уровень |

### *Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням*

| Орфографические умения по типам орфограмм | Уровни в % |       |         |       |        |       |
|-------------------------------------------|------------|-------|---------|-------|--------|-------|
|                                           | высокий    |       | средний |       | низкий |       |
|                                           | конст      | контр | конст   | контр | конст  | контр |
| Безударная гласная в корне слова          | 10%        | 10%   | 40%     | 50%   | 50%    | 40%   |
| Звонкие и глухие согласные на конце слова | -          | -     | 50%     | 40%   | 50%    | 60%   |
| Сочетание жи-ши, ча-ща                    | -          | -     | 20%     | 30%   | 80%    | 70%   |
| Большая буква в именах собственных        | -          | -     | 30%     | 40%   | 70%    | 60%   |
| Смягчающий мягкий знак                    | -          | -     | 60%     | 50%   | 40%    | 50%   |
| Средний показатель                        | 2%         | 2%    | 40%     | 42%   | 58%    | 48%   |