**ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**РЕСПУБЛИКИ КРЫМ «КРЫМСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ФЕВЗИ ЯКУБОВА»**

Факультет психологии и педагогического образования

Кафедра специального (дефектологического) образования

**КИРНОС АЛИНА СЕРГЕЕВНА**

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

профиль «Олигофренопедагогика»

группа ЗС(Д)О -16

Курсовая работа

по специальным методикам преподавания

**РАБОТА НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТЬЮ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

|  |  |
| --- | --- |
| К защите допускаю: Канд. пед. наук, доцент кафедры С(Д)ОАндрусёва И.В. | Научный руководитель:  Преподаватель кафедры С(Д)О Якубова Ф.Р.  |

Оценка:  \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Симферополь, 2020 г.

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ВВЕДЕНИЕ**………………………………………………………………...... | 3 |
| **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ……………………………………...** | 5 |
| * 1. Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования……………………………............................
 | 5 |
| 1.2 Определение понятия «орфографическая зоркость» в научно-методической литературе…………………………………….…………….. | 12 |
| **Выводы по главе 1………………………………………………………......** | 19 |
| **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТЬЮ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ…………………………………………………………...** | 20 |
| * 1. Диагностика сформированности орфографической зоркости детей с умственной отсталостью………………………………………………….
 | 20 |
| * 1. Коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью………………………………………………………………..
 | 25 |
| **Выводы по главе 2………………………………………………………......** | 36 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………………………………………………….......** | 38 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ………………….......** | 40 |

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед школой, принадлежит изучению родного языка.

В современной школе главнейшая задача обучения русскому языку школьников является формирование орфографической зоркости. Она является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мысли и взаимопонимания в письменном общении.

Из практики обучения в специальных (коррекционных) школах вида известно, что орфографическая грамотность учащихся не достигает достаточно высокого уровня. Одной из причин невысокой орфографической грамотности умственно отсталых школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы.

Нарушения речи умственно отсталых носят системный характер. У них оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижении потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушения речи у детей с нарушением интеллекта являются стойкими.

Методика обучения орфографии умственно отсталых школьников не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости.

Актуальность этой темы заключается в том, что изучать родной язык для умственно отсталых детей всегда очень трудно. От того, как будут сформированы азы орфографической грамотности у них, во многом зависит их дальнейшее успешное обучение любой школьной дисциплине.

Изучением проблемы формирования орфографических навыков школьников с умственной отсталостью занимались А. К. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, М. Ф. Гнездилов, С. Ю. Ильина и др.

Изучению методов формирования орфографической зоркости школьников с умственной отсталостью посвящены труды Е. Э. Грибанской, В. Г. Горецкого, П. С. Жедек, В. Ф. Иванова, М. Р. Львова, О. В. Сосновской, М. С. Селезнёва и др.

**Цель исследования –** теоретически изучить особенности работы над орфографической зоркостью детей с умственной отсталостью.

Достижение цели предполагает решение следующих **задач:**

1. Проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2. Рассмотреть подходы к определению понятия «орфографическая зоркость», исходя из анализа научно-методической литературы;

3. Охарактеризовать особенности диагностики орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью;

4. Обосновать методы и приемы коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью.

**Объектом исследования** является процесс формирования орфографической зоркости детей с умственной отсталостью.

**Предметом исследования ‑** коррекционно-педагогическая работа над орфографической зоркостью детей с умственной отсталостью.

**Методы исследования**:

* теоретические: теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

**Структура и объём курсовой работы.** Данная курсовая работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы. Объем работы 40 страниц.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**1.1 Анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования**

Анализ общей и специальной психолого педагогической литературы показал внимание многих ученых к различным аспектам обучения орфографии в специальной (коррекционной) школе.

Перед тем как перейти к непосредственному анализу психолого-педагогических исследований, посвященных изучению формирования орфографической зоркости детей с умственной отсталостью, охарактеризуем патологическую группу детей, относящихся с умственно отсталым.

Термином «умственная отсталость» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы. Умственная отсталость – это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, которые стали результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы; такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоционально - волевая сфера [5].

Д.Н. Исаев определяет психическое недоразвитие (умственную отсталость) как совокупность этиологически различных наследственных, врожденных или рано приобретенных стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации главным образом из-за преобладающего интеллектуального дефекта [15, c. 31].

На современном этапе реформирования специального образования в России принципиально меняются методические подходы к качеству усвоения умственно отсталыми школьниками родного языка. Сегодня школьное образование поднимается на новую ступень: формируются новые концепции обучения русского языка, создаются новые оригинальные методики овладения устной и письменной речью школьниками.

Д.М. Богоявленский отмечает, что грамотное письмо – это прежде всего навык, а не знание элементов грамматики [3, c. 34].

Значительное внимание в теории и практике обучения орфографии русского языка оказывают ученые-методисты М.В. Бардаш, Н.И. Бернацкий, А.М. Беляев, А.П. Блик, Н.С. Вашуленко, А.П. Грищенко, М.Я. Плющ, И.П. Ющук. В исследованиях авторов акцентируется внимание на орфоэпических, фонетических и словообразующих основах, которые раскрывают потенциальные возможности реализации структурных связей как предпосылки улучшения формирования орфографического навыка школьников.

Впервые в русской лингводидактике М.Р. Львовым были разработаны современные подходы и новейшие технологии в изучении правописного материала, которые направлены на формирование у школьников пунктуационных умений и навыков на основе сочетание синтаксиса с пунктуацией [19, c. 67].

В частности, Г.А. Мишина и Е.Н. Моргачева рекомендуют использовать для развития связной речи большую половину времени, запланированного для изучения учащимися определенной теоретической темы. Поиски эффективных путей формирования орфографического навыка привлекают внимание учителей и методистов. Эта проблема занимает важное место в общей методике и дидактике [20].

Медленное расширение словаря умственно отсталых учащихся связано с тем, что они, воспринимая высказывание, не замечают в нем незнакомых слов. Новое слово они часто уподобляют со значением другого, знакомого, близкого по звучанию. Если дети с нормальным психофизическим развитием могут догадаться о значении нового слова по контексту или поинтересоваться его значением у взрослых, то для умственно отсталых появление незнакомого слова может разрушить понимания всего сообщения.

По мнению Т.И. Кузьминой: «Речь обучающихся начальных классов с умственной отсталостью состоит из простых, нераспространенных, часто неполных и неправильно построенных предложений. Высказывания могут быть однословными и иметь синкретический характер – когда одним словом обозначается ситуация или событие. Их рассказы составляют цепочку с грамматически однозначных предложений. В связи с неумением дифференцировать субъект от действия, отделить от действия объект или работа дети пропускают главные члены предложения, не понимают вопросов до второстепенных членов предложения» [17, c. 29].

Учащиеся не умеют согласовывать слова в предложении, допускают синтаксические ошибки. Они не понимают и не умеют пользоваться синтаксическими отношениями между словами, которые выражаются с помощью падежных окончаний. Самым сложным для усвоения оказывается творительный падеж. Требует специального внимания и то, как дети-олигофрены пользуются такими грамматическими категориями, как род, число.

Орфография – общепринятая система правил написания слов. Русская орфография состоит из пяти основных разделов: передача буквами фонемного состава слов; употребление прописных и строчных букв; слитные, раздельные и дефисные написания слов и их частей; графические сокращения; перенос части слова с одной строки на другую [23].

Усвоение навыков письма учащимися вспомогательной школы изучали В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Г.Е. Левина, Д.И. Орлова, В.Г. Петрова. Значительные трудности формирования навыков письма объясняются, прежде всего, характерной для умственно отсталых учащихся недостаточностью фонематического анализа, которая затрудняет процесс разделения слов на части и препятствует точному распознаванию каждого из выделенных звуков.

По мнению В.Г. Петрова: «Овладение письменной речью обеспечивает младших школьников с умственной отсталостью необходимым инструментарием для полноценной коммуникации и дальнейшего школьного обучения. На успешность овладения указанным видом деятельности влияет как уровень сформированности практического вещания, так и степень развития абстрактных и операционных компонентов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения)» [24, с. 60].

По данным Т.А. Ткаченко: «недоразвитие устной речи у детей с умственной отсталостью приводит к нарушениям в процессе овладения детьми программным материалом по предметам языкового цикла и отрицательно влияет на успешность формирования всего учебного процесса» [29, c. 14]

Распространенность орфографических ошибок в письменной речи учащихся специальных коррекционных школ составляет по данным Т.Б. Епифанцева до 80% и является актуальной проблемой, которая требует дальнейшего исследования и выявления особенностей процесса овладения нормами орфографии в школе [11, c. 55].

Многочисленные исследования свидетельствуют, что недоразвитие фонетической и морфологической системы языка приводит к возникновению устойчивых дисграфий, дислексий и дизорфографий.

По определению А.Н. Корнева «дизорфография – это полная, или частичная специфическая неспособность учащихся усваивать орфографические правила, в основе которой лежит недостаточная сформированность морфологического анализа, а также языковых обобщений» [18, c. 36].

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков является сложным, многооперационным, динамичным процессом. Успешность его протекания зависит от степени усвоения устной речи, действий и операций с языковыми единицами и сформированности многих психических функций.

Речь умственно отсталых младших школьников в целом развивается самостоятельно, исследователи отмечают несколько замедленные темпы формирования отдельных компонентов всех языковых систем в сравнении с периодизацией речевого развития в норме.

У названной категории детей могут быть нарушения звукопроизношения в пределах 2-5 звуков не преодолены или преодолены частично в дошкольный период. Младшие школьники с умственной отсталостью обнаруживают недостаточный уровень сформированности разных видов языкового анализа сложных форм фонематического, слогового, а также анализа предложения на слова. Предпосылки для спонтанного овладения парадигматичной морфемной организацией являются недостаточно сформированными, фонемный образ морфем не упрочивается, дети не овладевают смысловым значением элементов слов и испытывают определенные трудности в морфологическом анализе [18].

Системы морфологического словообразования и словоизменения в целом сформированными, однако, наблюдаются ошибки в употреблении префиксов глаголов, обозначающих пространственные отношения, суффиксов существительных со значением единственности, уменьшено-ласковости, а также суффиксов прилагательных со значением вещественности и тому подобное. Наличествуют устойчивые ошибки при образовании малознакомых сложных слов. В указанной категории учащихся проявляется отставание в усвоении семантики языковых знаков и на лексическом уровне. Словарь характеризуется ограниченным объемом и сниженной актуализацией, отмечается недостаточная сформированность различных типов словесных значений и тому подобное.

Овладение письменной речью предполагает усвоение учащимися целого ряда действий и операций с языковыми знаками, не характерные устной речи. Кроме операций, обусловливающих техническую сторону процесса письма (формирования которой достаточно полно представлены в литературе), ребенку необходимо освоить сложные алгоритмы грамотного письма на основе определенных принципов орфографии. Орфографически грамотное письмо базируется на морфологическом принципе, в основе которого, по данным Д.Н. Богоявленского, М.Р. Львова лежит сформированность орфографической навыки, которая является совокупностью автоматизированных компонентов орфографических действий [3; 19].

«Орфографическое действие» – это произвольное, осознанное действие, которая имеет сложную структуру и соотносится с этапами умственных действий, выделенных и обоснованных П.Я. Гальпериным [8].

В современной логопедической литературе стойкие и специфические нарушения письма, возникающие в процессе усвоения орфографических знаний, умений и навыков и обусловлены недоразвитием как речевых, так и неречевых психических функций определяются как дизорфография [8].

Морфологический принцип предполагает сформированность орфографического навыка, который основывается на умениях выполнять орфографические действия. В процессе становления навыка происходит свертывание умственных операций, орфографические действия автоматизируются, и ребенок пишет по правилу, не осознавая самого правила.

Таким образом, структура орфографического навыка представлена совокупностью осознанных орфографических действий, в состав которых входят умение заметить орфограмму, определить ее тип, актуализировать правило написания, выполнить алгоритм согласно этому правилу и правильно писать орфограмму. Сформированность названных составляющих орфографического навыка предполагает определенный уровень владения фонетическими, морфологическими и лексическими обобщениями, а также действиями и операциями с языковыми знаками на непроизвольном и произвольном уровнях.

Многочисленные исследования Д.Б. Богоявленского, С.М. Жуйкова, Н.С. Рождественского, Т.Г. Рамзаевой свидетельствуют о том, что орфографически грамотное письмо опирается на достаточный уровень сформированности ряда лингвистических понятий, операционных компонентов словесно-логического мышления, процессов абстракции, анализа и синтеза, сформированности предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля, а также продуктивной учебной деятельности, умение решать грамматико-орфографические задачи, что является необходимой предпосылкой овладения нормами грамотного письма.

Готовность детей к овладению морфологическим принципом письма предполагает сформированность операций, которые обусловливают овладение морфологическим строем языка.

А.К. Аксёнова выявила следующие причины нарушений письма у умственно отсталых школьников:

– нарушение деятельности анализаторов и психических процессов приводит к неполноценности психофизиологической базы формирования письменной речи, вследствие чего учащиеся испытывают затруднения при овладении всеми операциями и действиями в процессе чтения и письма;

– нарушение фонематического слуха, при котором учащиеся с трудом дифференцируют акустически сходные фонемы и поэтому плохо запоминают буквы;

– нарушение анализа и синтеза приводит к затруднениям в делении слова на составные части, выявлении каждого звука, установлении звукового ряда слова, усвоении принципа слияния двух и более звуков в слог, в выполнении записи в соответствии с принципами русской графики;

– нарушение произношения приводит к нарушению восприятия звука и неверному переводу его в графему;

– неполноценность зрительного восприятия препятствует достаточно быстрому и точному запоминанию графического образа буквы, её дифференциации от сходных графем, установлению печатного и письменного, прописного и строчного вариантов каждой буквы;

– отсутствие общей моторной координации действий ведёт к следующему: мышечная напряжённость кисти руки, сопутствующие движения шеи, головы, усиливающийся тремор быстро истощают нервные и физические силы детей, приводят к снижению внимания и появлению ошибок в начертании букв, в соединении одной графемы с другой [1].

Таким образом, на основании сказанного можно сформулировать вывод: чем глубже и шире анализ усеваемого материала, чем больше включаются в усвоение процессы мышления, тем больше функционирует память ученика, полнее раскрываются и используются все ее потенциальные возможности. Прочному запоминанию способствуют стимулирующие вопросы и инструкции учителя, которые при умелом их формулировании заставляют учащихся в поисках ответа активно оперировать учебным материалом, осмысливать его, устанавливать соотношения и связи, обеспечивая тем самым переработку, усваиваемого материала. Оригинальные, нешаблонные вопросы, тонко учитывающие специфику явлений, предлагающие анализировать, не только пробуждают интерес и стимулируют мысль учащихся, но и являются также существенным условием сохранения материала в памяти.

**1.2 Определение понятия «орфографическая зоркость» в научно-методической литературе**

Формирование грамотного письма является одной из самых сложных задач на начальном этапе обучения детей в школе. Учителя русского языка ежегодно сталкиваются с необходимостью подготовки школьников и прекрасно осознают всю ценность первых шагов в этом направлении.

Становление навыков орфографической зоркости – это систематическая работа, которую педагоги начинают проводить с детьми в младших классах. Весь процесс дальнейшего обучения во многом зависит от того, насколько квалифицированно подавался материал для усвоения необходимых навыков на уроках русского языка.

По мнению В.Ф. Иванова: «Орфографическая зоркость – это умение обнаруживать орфограммы. Если же рассмотреть этот термин с фонетической стороны концепции, то он представляет из себя способность к оцениванию каждого звука в слове, возможности определение слабой и сильной позиции. Процесс восприятия орфограмм для человека, который пишет при этом бывает двух видов – зрительный и слуховой. Высокий уровень грамотности подразумевает наличие обоих вариантов» [16, c. 50].

Исследователи Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева дают следующую трактовку понятию «орфографическая зоркость» – «это способность обнаруживать орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи» [20, c. 39].

М.Ф. Гнездилов отмечает: «Орфографическая зоркость – это способность учащихся применять целенаправленно опознавательный процесс для выявления и последующей классификации орфограмм в результате оценки их признаков на основе последовательной фиксации» [9, c. 70].

По мнению М.Р. Львова, способность обнаруживать орфограммы является важнейшим орфографическим умением [19].

Лингвисты, психологи, методисты подчеркивают зависимость результатов обучения орфографии от развитости у школьника способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилам.

Обучение орфографии в период обучения грамоте носит по преимуществу пропедевтический характер: учащиеся практическим путём получают необходимые сведения о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твёрдых/мягких, звонких/глухих). Особенность орфографической пропедевтики состоит в том, чтобы не сообщить какие-то упрощённые, неточные правила, а в том, чтобы систематически и организованно вводить те или иные написания в практику письменной речи учеников, в то же время, не перегружая их заучиванием правил и других сведений [19].

Как пишет М.Р. Львов, «целенаправленное обучение обнаружению орфограмм должно начинаться с первого года обучения, главным образом в процессе звукобуквенного анализа слов» [19, с.32].

В «Прописях» по программе Л.В. Занкова система работы по развитию орфографической зоркости первоклассников разделена на этапы таким образом, что всякое новое упражнение находится в тесной связи с предыдущим, опирается на него и делает шаг вперёд.

Орфография в начальных классах как система правил состоит из четырёх разделов:

1) правила передачи фонем буквами в составе слов;

2) правила употребления прописных (заглавных, больших) и строчных (малых) букв;

3) правила переноса слов из одной строки в другую;

4) правила о слитных и раздельных написаниях слов.

Каждый из этих разделов покоится на определенных принципах.

Прежде всего, учителю, конечно, нужно знать саму науку, уметь сопоставлять различные точки зрения и выбирать из их числа такую, которая в большей степени отвечает его собственным взглядам. Главное же – не смешивать различные фонемные теории, на которых основывается современная теория орфографии.

Л.А. Фролова считает, что главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т.е. решение орфографической задачи [26].

Однако решение орфографической задачи возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить её, ученик сможет решить вопрос о её конкретном написании. Значит, умение обнаружить орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, является базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографических навыков [28].

Таким образом, с самых первых дней пребывания ребёнка в школе учителю нужно ставить перед собой задачу – научить детей осознавать наличие орфограмм в слове.

М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи:

1) увидеть орфограмму в слове;

2) определить ее вид: проверяемая или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится, вспомнить правило;

3) определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;

4) определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритм решения задачи;

5) решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму;

6) написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить ее решение [19, с.34].

Обнаружение орфограмм облегчают их опознавательные признаки:

Первый опознавательный признак – несовпадение звука и буквы, произношения и написания. Например: при написании слова сад в конце слова он отчетливо слышит звук (т). Это несовпадение обнаруживается только тогда, когда ученик не только слышит слово, но и видит (или знает) букву. Поэтому, первый опознавательный признак неприменим в самостоятельном письме. Но он эффективен в процессе тренировок, входе анализа написанного текста, комментирования.

Второй опознавательный – это звуки и сочетания звуков, которые дают наибольшее количество несовпадений с буквами, следовательно, создают опасность ошибки. Постепенно у детей вырабатываются автоматизированные реакции на эти звуки, сочетания, и это становится основой орфографической зоркости,

Третьим опознавательным признаком является позиция слитно/раздельно, предлог\приставка, окончания слов (падежные, личные), шипящие в абсолютном конце слов, стыки морфем, особенно приставки и корня. Объектом внимания становятся морфемы – приставки, корни, окончания, интерфиксы (соединительные гласные в сложных словах), постфикс – ся (-сь) у глаголов. Эти признаки носят общий характер, но существуют и частные признаки, обслуживающие определенное, правило, определенный тип орфограммы.

Н.Н. Алгазина считает, что для успешного развития орфографической зоркости необходимо уже в младших классах выделять наиболее общие признаки орфограмм [2].

Умение ставить орфографические задачи, как и другие орфографические умения, может формироваться стихийно и целенаправленно.

Выделяют два пути решения данной проблемы:

1. Орфографическая зоркость развивается на интуитивной основе;

2. Умение обнаружить орфограмму развивается на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений, выполняя которые учащиеся обращают внимание на фонетические условия (позицию).

Программа начальной школы предлагает второй путь решения данной проблемы, то есть систему работы по формированию данного умения.

– Первый класс. Период обучения грамоте очень ответственный этап для формирования орфографического навыка.

В соответствии с программой пропедевтическая работа по орфографии начинается с подготовительного этапа. На данном этапе идет развитие фонематического слуха как основы для развития орфографической зоркости, так как только при достаточном развитии умения слышать звучащее слово возможно оперирование признаками орфограмм [1].

На основном этапе (буквенном) обучения грамоте важно создать предпосылки для успешного развития орфографической зоркости, показать несоответствие между звучащим и написанным словом. Наблюдения необходимо вести, двигаясь не столько от буквы к звуку, а сколько, наоборот – от звука к букве.

По мнению, П.С. Жедека эффективность возрастет, если учащиеся получат представление о сильной и слабой позиции звука, так как позиция звука определяет характер его отношения с буквой: однозначный – для сильных позиций и неоднозначный – для слабых. В сильной позиции звук совпадает с буквой. Например, пло (д) ы, в (о) л, в (а) л и т.п. В слабой позиции возможно несовпадение с буквой. Например, пло (т), но плот и плод [13].

Когда учащиеся убеждаются, что в некоторых местах слов возможны не все, а только определенные звуки (например, без ударения не бывает звуков (о) и (э), на конце слов не произносятся парные звонкие согласные звуки), они практически наблюдают различие между сильной и слабой позициями. Например, наблюдая над произношением слов оса, осы, учащиеся устанавливают, что в слове оса безударный гласный звук (а), а в слове осы ударный гласный звук (о), но оба звука обозначены буквой о. Учитель обобщает – безударный гласный звук может не совпадать с буквой.

Для формирования полноценных орфографических обобщений необходимо наблюдать в обратном направлении. Сделать это можно на паре слов носи и насос. После наблюдения над произношением этих слов делается вывод о том, что совпадает произношение первого слога (на) си, (на) сое [1].

После прочтения этих слов устанавливается расхождение в обозначении гласных звуков буквами: в слове носи – буквой о, а в слове насос – буквой а. Далее устанавливается причина расхождения – в слове носи звук (а) безударный (слабая позиция), а в слове насос ударный (сильная позиция). То есть, звук (а) может быть обозначен, в зависимости от позиции, буквой, а или буквой о. Эти наблюдения становятся основанием считать букву любого безударного гласного звука в слове «опасным местом». Аналогичные наблюдения ведутся и над обозначением парных согласных звуков [6].

Во втором классе идет дальнейшее формирование осознанных умений находить орфограммы. Учащиеся узнают способы решения орфографических задач (правописание безударных гласных и «сомнительных» согласных).

Ученики знакомятся с наиболее общими признаками орфограмм гласных и согласных и учатся по этим признакам находить орфограммы.

Иначе говоря, первый и второй класс – это период активного становления орфографической зоркости.

Третий – четвертый класс. С момента, когда слово предстает перед учащимися как имеющее определенный морфемный состав, характеристика орфограммы дополняется указанием на часть слова, в которой она находится: орфограмма корня, приставки и др. Причем конкретизация понятия орфограммы происходит как в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, так и по мере изучения орфографических правил, то есть с развитием умения решать орфографические задачи [6].

По мнению П.С. Жедека главным условием развития орфографической зоркости будет выступать правильное и своевременное формирование понятия об орфограмме (независимо от того, вводится ли данный термин) целенаправленно, в определенной системе [13, с.143].

Таким образом, развитие орфографической зоркости в период обучения грамоте связано с развитием фонетического слуха, наблюдением над соотношением звуков и букв в разных позициях (от звука к букве и наоборот) и обучению двум видам чтения – орфографическому и орфоэпическому. Содержательный анализ понятия «орфограмма» на начальном этапе обучения языку позволяет и в дальнейшем постоянно углублять, и расширять знания учащихся о трудных для написания местах, то есть формировать орфографическую зоркость.

**Выводы по главе 1**

Полученные результаты в рамках написания первой главы данной курсовой работы позволили сформулировать следующие выводы.

Во специальной (коррекционной) школе общие задачи обучения и воспитания решаются в сочетании со специальными, в число которых входит и коррекция нарушений орфографического навыка письма умственно отсталых учащихся. 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. Все эти операции с трудом даются умственно отсталому ребенку.

Орфографическая зоркость – это способность обнаруживать орфограммы, то есть умение ставить орфографические задачи. Главным условием развития орфографической зоркости является правильное и своевременное формирование понятия об орфограмме

**ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТЬЮ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**2.1 Диагностика сформированности орфографической зоркости детей с умственной отсталостью**

Для диагностики орфографической зоркости могут быть использованы следующие научно-исследовательские методы: анализ, синтез, обобщение, эксперимент.

В основу диагностики сформированности орфографической зоркости детей с умственной отсталостью могут были положены методики разработанные Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, Р.С. Немова, Т.А. Ткаченко, которые наиболее информативно показывают уровень сформированности слухового и зрительного восприятия.

Далее охарактеризуем данные методики:

*Методика №1 «Собери пирамидку».*

Цель: изучить особенности зрительного восприятия величины

Подготовка исследования: приготовить одноцветную пирамидку из десяти колец.

Проведение исследования: эксперимент проводится индивидуально. Ребёнок сидит за столом. Ему показывают пирамидку, затем у него на глазах снимают одно кольцо за другим, раскладывая их последовательно. После этого нарушают порядок и предлагают ребёнку собрать пирамидку самостоятельно. Инструкцию можно повторить дважды.

Критерии оценки результатов:

3 балла – ребёнок правильно быстро собирает пирамидку с первого раза учётом величины всех колец (на основе зрительного соотнесения).

2 балла – ребёнок правильно собирает пирамидку с учётом величины, но подбор колец путем "проб и ошибок", сравнение колец путем наложения.

1 балл – низкий – ребёнок правильно собирает пирамидку с учётом величины восьми - девяти колец.

0 баллов – ребенок правильно собирает пирамидку с учетом величины менее 8 колец [29].

*Методика №2 «Узнай какого цвета кружок»*

Цель: изучить особенности восприятия цвета.

Подготовка исследования: сделать кружки диаметром 3см, окрашенные в основные цвета и их оттенки. Мы взяли следующие цвета: красный, желтый, синий, зелёный, белый, черный, фиолетовый, розовый, оранжевый и голубой. Коробочки таких же цветов и их оттенков.

Проведение исследования: эксперимент проводится индивидуально.

Первая серия. Перед ребёнком ставят коробочки, дают набор кружков (по три штуки каждого цвета) и просят разложить кружки по коробочкам в соответствии с их цветом. При этом цвет не называют.

Вторая серия. Ребёнку дают десять кружков разных цветов. Затем называют цвет и просят ребёнка найти кружок такого же цвета.

Третья серия. Ребёнку дают десять кружков разных цветов. Затем просят назвать цвет каждого.

Обработка данных: по результатам исследования испытуемого относят к одному из следующих уровней:

Критерии оценки результатов

3 балла – размещает цвета по наглядному образцу, группирует предметы по цвету, находит цвет по называнию его взрослым, самостоятельно называет цвет. Задания выполняет самостоятельно и правильно.

2 балла – начинает группировать предметы по цвету, размещает цвета по наглядному образцу после небольшой помощи педагога, испытывает небольшие затруднения при нахождении цвета по называнию его взрослым, затрудняется в называние цвета самостоятельно, опирается на «опредмечивание» названия: как помидорчик, красного цвета. Задания выполняет с незначительной помощью педагога.

1 балл – начинает группировать предметы по цвету, размещает цвета по наглядному образцу с помощью педагога, испытывает затруднения при нахождении цвета по называнию его взрослым, не называет цвета. Задания выполняет с помощью педагога.

0 баллов – ребенок не справляется самостоятельно ни с одной серией заданий [26].

*Методика №3 «Фигуры Попельрейтера».*

Цель: выявление уровня сформированности зрительного восприятия, а именно узнавание фигур по контуру, наложенных друг на друга.

Педагог объясняет ребенку, что ему будут поочередно показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы спрятаны многие известные ему предметы - гриб - утюг, чашка - морковь, яблоко - вишня, лейка - ведро, дерево - зонт. Задание: назови какие предметы ты видишь.

Критерии оценки результатов:

3 балла – ребенок самостоятельно назвал все предметы,

2 балла – ребенок допустил 1 ошибку,

1 балл – ребенок выполнил задание с 2 ошибками,

0 баллов – ребенок допустил больше 3 и более ошибок.

*Методика №4 «Узнавание неречевых звуков»*

Цель: выявить у детей умение узнавать неречевые звуки.

Оборудование: диктофон, с записанными на нем 5 неречевыми звуками (колокольчик, гудок автомашины, переливание воды, шум поезда, скрип двери).

Проведение обследования: ребенку последовательно предлагается прослушать все звуки. После каждого прослушанного звука ребенок называет свой вариант того что он слышит.

Критерии оценки результатов:

3 балла – ребенок назвал все услышанные звуки;

2 бала – ребенок назвал все услышанные звуки с небольшой помощью педагога;

1 балл – ребенок допустил 1 ошибку;

0 балл – ребенок допустил более 1 ошибки.

Методика №5 «Отстучи ритм»

Цель: выявление уровня воспроизведения ритмического рисунка при отхлопывании.

Педагог отстукивает ритм: // // с постепенным усложнением // / // /; / // / //. Ребенок должен воспроизвести варианты предложенного ритмического рисунка.

Критерии оценки результатов:

3 балла – ребенок правильно повторил ритмы;

2 бала – ребенок не справился с 1 ритмом;

1 балл – ребенок не справился с двумя ритмами;

0 балл – не справился ни с одним ритмом [26].

Методика №6 «Что в коробочке?»

Цель: определение уровня сформированности слухового восприятия не речевых звуков.

В одинаковых металлических баночках – сыпучие продукты с частицами разной величины: горох, гречневая и манная крупа. Ребенок сначала слушает и запоминает звучание каждого продукта о металлическую коробочку при ее встряхивании. Потом, по очереди встряхивая коробочки, педагог каждый раз просит ребенка отгадать, что звучит.

Критерии оценки результатов:

3 балла – ребенок правильно ответил все задания;

2 бала – ребенок допустил одну ошибку;

1 балл – ребенок допустил две ошибки;

0 балл – ребенок допустил три и более ошибок.

По итогам каждого задания подсчитывается сумма баллов, определяется степень сформированности по формуле:

Сумма баллов/ количество заданий.

Высокая степень 3 балла

Средняя степень 2,9-2 балла

Низкая степень 1,9 и менее

Для выявления и развития сформированности орфографической зоркости можно провести контрольный диктант. А работы обучающихся с умственной отсталостью могут быть проанализированы по двум позициям: количество ошибок; классификация ошибок по орфограммам.

Анализ ошибок обучающихся с умственной отсталостью оценивается по трем уровням:

– низкий, дети допускают ошибки почти в каждом слове, не могут определить правильно состав слова, допускают пропуски согласных на стыках слов, удваивают согласные на стыках приставок, неправильно расставляют Ъ в словах, путают гласные в суффиксах, неправильно употребляют твердые и глухие согласные, допускают ошибки в корнях слов и т.п., дети допустили более 15 ошибок;

– средний, обучающиеся допускают ошибки во всех вышеперечисленных случаях, но с помощью учителя могут обнаружить их, дети допустили от 6 до 15 ошибок;

– высокий, учащиеся практически не допускают ошибок, а в случае, если допустили ошибку, то сами находят ее, дети допустили менее 6 ошибок.

Таким образом, обобщая все выше изложенное можем отметить что для выявления сформированности орфографической зоркости может быть проведен анализ работ по двум позициям: количество ошибок; классификация ошибок по орфограммам. Итоги контрольных диктантов, дадут возможность выявить и установить причины неграмотного письма

**2.2 Коррекционно-педагогическая работа, направленная на формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью**

Становление навыков орфографической зоркости – это систематическая работа, которую педагоги начинают проводить с детьми в младших классах. Как правило, комплексы упражнений, специально созданные для развития зрительного восприятия, однако слуховая орфографическая зоркость является основой для правильной устной и письменной речи.

В ходе различных исследований устанавливалась эффективность применения различных методик. В частности, удалось выявить тот факт, что на начальном этапе развития орфографической зоркости у школьников с умственной отсталостью следует обратить особое внимание на речевые кинестезии, то есть обычное проговаривание. С помощью данного действия дети в ходе обучения дети начинают воспринимать язык более точно. Зрительная составляющая при этом призвана привлекать внимание школьников к отличительным особенностям и уникальным чертам орфограмм. Также с помощью визуального восприятия проводятся упражнения на сравнение и анализ [28].

Стоит отметить, что любые графические и орфографические написания возможны только при условии постоянного сопоставления речевых единиц. Буквы, слоги и слова непрерывно подвергаются фонетическому анализу и фонологической оценке. Если с сильными позициями написание простое и однозначное, то со слабыми все несколько сложнее. Именно здесь важную роль начинает играть формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью. Развитый фонетический слух дает возможность быстро находить такие слабые места и правильно решать возникшие в ходе написания задания.

Не так давно современные специальные (коррекционные) школы взяли на вооружение новый метод, автором которого принято считать учителя русского языка с большим стажем педагогической работы П.С. Троцкого. Основа применяемого метода довольно проста: следует сочетать орфографическое чтение с артикуляционной памятью. Метод позволяет запоминать сложные слова путем многократного повторения этих слов вслух, при этом произношение должно в точности повторять правильное написание. Однако специалисты признают, что такой вариант не может считаться универсальным для полноценного формирования орфографической зоркости. Дело в том, что таким образом дети не проводят теоретического осмысления изученного материала, хотя сама методика однозначно положительно влияет на общий уровень грамотности школьников с умственной отсталостью.

Более современные исследования на предмет откладывания информации в человеческой памяти свидетельствуют о том, что без опоры на любую умственную деятельность и понимание событий, процессов и явлений совершенно невозможно усвоить материал или получить необходимые знания. В свою очередь, отрывочные и поверхностные сведения, которые не дают возможности полного рассмотрения всех нюансов, требующих многократного повторения увиденного или услышанного с целью дальнейшего закрепления. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка позволяет сократить время, необходимое для усвоения материала и его корректного воспроизведения [25].

В первую очередь ребенок с умственной отсталостью должен выработать у себя сознательное отношение к собственному письму, а также сформировать мотивацию для обращения к правилам и словарям. Грамотное написание начинается с начального умения видеть орфограммы. Обучающемуся с умственной отсталостью необходимо не только воспринимать и осознавать свои действия. Не менее важным моментом является умение классифицировать найденные орфограммы, верно определяя их тип. В самом начале необходимо пользоваться последовательной проверкой всех изученных ранее признаков. Когда же мы развиваем орфографическую зоркость на должном уровне, такая фиксация свойств уже не нужна, а орфограмма распознается одномоментно. Корректное нахождение обусловливается знанием опознавательных признаков и сформированным навыком их определения.

Такой метод допускается применять только на начальном этапе, а в будущем на первое место ставится одновременное нахождения интегрального образа-ориентира. Из приведенного определения можно сделать один достаточно важный вывод о том, что стартовая методика обучения подразумевает обязательное ознакомление обучающихся с умственной отсталостью с опознавательными признаками орфограмм и их последующим запоминанием.

Далее охарактеризуем особенности коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью

Далее рассмотрим необходимые и достаточные для обнаружения орфограмм опознавательные признаки, которые обычно применяются в работе с учащимися 1-4 классов специальной (коррекционной) школы [6]:

– Обращение внимания на составляющей и морфемный состав слова при переносе на новую строку.

– Фонетические признаки. Для формирования орфографической зоркости на уроках русского языка обязательно нужно искать такие позиции в словах, которые невозможно проверить произношением. Для гласных такая ситуация характерна при их нахождении в безударной позиции, а для парных согласных – при их расположении в абсолютном конце слова или перед другими парными согласными. Умение распознавать орфограммы на фонетическом уровне прекрасно развивает интуицию, речевое чувство и речевой слух у школьников.

– Семантические признаки. Усвоение происходит при изучении и сравнении собственных и общих существительных.

– Морфемные признаки. Проводится учет положения звука и той буквы, которой он представлен на письме. Последняя определяется относительно морфемы, при этом ошибки чаще всего допускаются при нахождении в окончании, приставке, суффиксе или корне слова.

Буквы, звукосочетания и отдельные звуки, которые подразумевают вероятность различного написания. К таким относятся гласные (а, о, е, и, я), сочетание (стн или сн, здн или зн, а также подобные), глухие согласные и парные звонкие (б, п, в, ф, г, к, д, т, ж, ш, з, с).

– Морфологические признаки. Призванны показать положение буквы или звука в любой конкретной части речи. Усвоение происходит в период изучения школьниками главных грамматических категорий. Как пример можно привести безударное падежное окончание у существительного [6].

Работы ряда специалистов дали возможность систематизировать и классифицировать структуру данного процесса. В трудах А.Р. Лурия, П.И. Зинченко и М.С. Шехтера принято выделять три главных компонента орфографической зоркости: мотивационный, операционный и контролирующий.

Первый из них для письменного языка действует в основном в коммуникативном плане. Обучающиеся с умственной отсталостью должны осознавать важность постановки орфографических задач и необходимости грамотного написания. Преподаватель в этом случае проводит мотивирующую лекцию о том, почему письменная и устная речь требует соблюдения языковых правил и норм [1].

С точки зрения психологии, развитие орфографической зоркости у школьников с умственной отсталостью также неразрывно связана с операционным компонентом, который базируется на активном участии фонетического слуха учащихся в ходе работы. Процесс проговаривания позволяет проводить звуковой анализ, а на уже сложившемся уровне в дальнейшем применяется целенаправленное зрительное восприятие. Контролирующий компонент предлагает детям провести самоанализ написанного текста и сверить полученный результат с отложившихся в памяти зрительными образами, полученными во время обучения.

Все вышесказанное подводит к тому, что существует четыре нюанса, активно влияют на формирование орфографической зоркости у обучающихся с умственной отсталостью:

– произвольное и непроизвольное внимание для установления самоконтроля и самопроверки непосредственно в процессе и после выполнения работы;

– зрительное и слуховое восприятие, которое предполагает под собой применение целенаправленного анализа написанного текста;

– проведение ряда логических операций в ходе работы, включая классификацию, конкретизацию, систематизацию и сравнение;

– становление зрительной памяти, которая дает возможность запоминать и в будущем воспроизводить зрительные образы любых конкретных орфограмм [1].

Далее подробнее рассмотрим основные виды работы, направленны на формирование орфографической зоркости учащихся с умственной отсталостью:

1. Применение слухового фактора

Широко известно, что пишет человек в первую очередь опирается на слышимое. Квалифицированный преподаватель обязательно уделит первоочередное внимание раннего развития фонематического слуха у своих учеников. Ребенок должен уметь хорошо слушать и слышать свою собственную речь, так и наставления на уроках. Работа начинается уже в первом классе школы. Как пример упражнений для формирования орфографической зоркости на уроках русского языка можно предложить такие варианты.

– Диктант с подчеркиванием. Преподаватель может нарочито постукивать по столу указкой в тот момент, когда он произносит какое-то слово с орфограммой. Смысл действия заключается в том, что ученик активизирует умственную деятельность, начинает осознавать написанное и ищет верный вариант разными известными ему способами.

Поиск «опасного места». Преподаватель говорит вслух какое-нибудь слово. Ученики должны хлопнуть в ладоши ровно тогда, когда услышат и распознают орфограмму. Таким образом дети научатся определять звуки, которым нельзя доверять на письме. Следует чередовать слова с отсутствием «опасных мест», с одной или несколькими орфограммами.

– Зажигания маячка. Порядок действий включает в себя проведение звукового анализа и дальнейшее составление схемы. Можно использовать красные кружочки, которые ученики будут класть под «опасными местами» в слове. Преподаватель должен предоставить вырезанные из азбуки буквы для преподавания. Вместо «опасных» мест при этом следует использовать красные кружочки. Такой процесс обычно вызывает у детей живой интерес и служит первым шагом для самоконтроля в ходе написания текста.

– Светофор. В данном упражнении-игре можно использовать те же самые красные кружочки. Как только ученики видят орфограмму, они сразу же должны сигнализировать ними преподавателю [9].

2. Применение зрительного фактора

Приемы орфографической зоркости во многом строятся на визуальном восприятии рассматриваемых языковых конструкций. Зрительный фактор работает, если ребенок запоминает какое-то непроверяемое написание. По данным исследований группы ученых, дети могут только один раз неправильно написать любое слово, а полученный при этом графический образ уже прочно отложится в их памяти. Для устранения такой преднамеренной ошибки придется не менее 100 раз провести корректное написание. Следует сначала приучить школьников к тому, чтобы они ставили под сомнение «опасные места» и предупреждали ошибки. Для этого существует ряд способов и упражнений, перечисленных ниже:

– Работа с сигнальными карточками. Обеспечивает высокий уровень обратной связи с преподавателем. Провести устный словарный диктант с использованием сигнальных карточек для развития орфографической зоркости на уроках русского языка довольно просто. Учащиеся должны подавать преподавателю сигнал и указывать на найденную в ходе написания текста орфограмму. После ребенок принимает решение о том, какую букву он хочет написать, но делает это только после одобрения учителя.

– Слова с «дырками». Тяжелое место нужно обязательно как-то отметить или просто пропустить букву. Перед написанием следует поинтересоваться о правильности выбора у преподавателя или самостоятельно найти правильное написание в словаре.

– Диктант с обоснованием. Отличается от обычного варианта упражнения тем, что от ученика требуется не только написание диктуется преподавателем слова с безударной гласной, а и написания перед ним проверочного. Обоснование орфограмм сформирует у ребенка навык «слышать опасные места» и полностью задействовать мыслительный процесс для выбора правильной буквы.

– Самостоятельный диктант. Преподаватель должен привести какое-то предложение для написания. В качестве примера подойдет «пришла зима». Дальше начинаются рассуждения учителя вслух о том, что в слове «пришла» есть приставка «при», а в слове «зима» является ударная гласная «и», которую легко проверить ударением в слове «зимы». После этого диктуется новое предложение, однако на этот раз дети должны сами начать аналогичный разбор. При этом не следует торопить учащихся, так как скорость из действий соответствует текущему уровню развития орфографической зоркости на уроках русского языка.

– Подготовка к диктанту, произведению или изложению. Для проведения упражнения необходимо предварительно выписать все слова с трудными орфограммами. Ученикам следует читать их вслух хором и отдельно. После допускается выслушивания объяснений детей о том, почему определенное написание является правильным. Также ученики должны составить несколько предложений с приведенными словами. Повторение данного метода поспособствует не только повышению орфографической зоркости школьников младших классов, но и получения лучших результатов различных письменных работ, что даст детям дополнительную мотивацию для обучения.

– Построение опорной схемы. Для первоклашек подойдет вариант с записью краткого текста из трех предложений. При этом перед непосредственным написанием строится опорная схема. Для этого ученики прохлопывают количество слов в каждом предложении.

– Осмысление при письме. Метод подходит для упражнений на развитие орфографической зоркости при проверке безударных гласных. Преподаватель диктует пять слов с данным "опасным местом". Ученики должны записать их и подчеркнуть безударные гласные. Если же ребенок пропустит при написании орфограмму, то ему ничего не будет выделять. Таким образом ученики будут думать перед тем, как написать слово.

– Предварительный просмотр текста. Такой способ лучше всего подойдет школьникам с очень слабыми результатами. Ученик сможет заранее вычитать все предложения и написать правильно хотя бы часть слов. Со временем это может дать улучшение конечных результатов.

– Неправильное письмо. Достаточно спорный метод, так как может привести к обратному эффекту. Однако некоторые ученики с большим желанием выискивают чужие ошибки. Стоит отметить, что данный вариант больше подходит тем детям, которые уже имеют в определенной степени развиты навыки орфографической зоркости в начальной школе [9].

3. Применение артикуляции и произнесение

Специалисты отмечают, что правильному развитию навыков грамотности не в последнюю очередь способствуют упражнении, при которых пишущая рука работать ритмичные движения. По этой причине многие учителя в ходе проведения урока дают много письменных заданий. Это можно назвать косвенным методом развития орфографической зоркости в русском языке, потому как ученик автоматически регистрируются графические образы всех записанных им слов, а в дальнейшем просто воспроизводит их по памяти.

Не меньшая роль отводится и проговаривание. Слова при этом произносятся в точности так же, как и должны быть написаны. Преподаватели отмечают, что этот прием является одним из наиболее эффективных при работе с учениками разных возрастных групп. Ребенку нужно четко по слогам произносить записывается каждое слово. Таким образом произношение вслух сочетается с артикуляцией при письме. Особую эффективность для орфографической зоркость учащихся этот метод показывает с наиболее тяжелыми являются в ятовуванні словам. Проговаривание одних и тех же проблемных участков проводиться в рамках нескольких занять, пока ребенок полностью не закрепит правильное написание в памяти [11].

4. Комментирование для повышения грамотности

Приведенный способ хорош тем, что ученик здоров серьезно повысить уровень самоконтроля при работе с текстом. Смысл упражнения заключается в озвучивании ребенком в процессе написания объясняют соображений, которые давали бы четкий ответ на то, почему в том или ином случае выбрано любое решение. В первую очередь ученик определяет и комментирует найденную орфограмму. При этом не следует в точности цитировать правила из учебников в полном объеме. Достаточно просто привести отдельные комментарии, которые бы могли отразить ход мысли ребенка. Подобный способ зарекомендовал себя также при самообразовании в развитии орфографической зоркости. Среди плюсов регулярного применения этого упражнения можно отметить повышение общего уровня мышления, внимания, памяти и речи учащихся. Сознательное применение правил отлично способствует своевременному предупреждению ошибок при письме [14].

Благодаря комментирования ребенок учится выражать свои мысли ясно, четко и достаточно лаконично, но при этом обоснованно и в нужной степени полно. Для преподавателя же таким образом хорошо выявляется текущий уровень развития орфографической зоркости у младших школьников. Таким методом учителя часто проводят систематическую проверку знаний и при необходимости заостряют внимание на наиболее проблемном материале. Само по себе комментирование проявляется также и в письменной форме путем выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит ее корректный правописание. Обычно применяется одинарное и двойное подчеркивание. Первым выделяется орфограмма, а вторым-предыдущие или последующие буквы, влияющие на выбор.

Таким образом, прививать любовь к русскому языку и правильному письму школьников с умственной отсталостью следует начинать с младшего школьного возраста. Можно сказать, что орфографическая зоркость – это систематическая и целенаправленная работа, которая способствует формированию у детей навыков распознавания орфограмм и привития учащимся с умственной отсталостью грамотной и поставленной устной и письменной речи. Хорошо сформированные способности при этом в любом случае положительно сказываются и на общем уровне развития детей, помогая им открыть новые возможности в различных сферах жизни.

**Выводы по главе 2**

Вторая глава данной курсовой была посвящена рассмотрению методических основ работы над орфографической зоркостью детей с умственной отсталостью. По результатам исследования были сформулированы следующие выводы.

Выявления сформированности орфографической зоркости может быть проведен на основе анализа письменных работ, обучающихся по двум позициям: количество ошибок; классификация ошибок по орфограммам. Посредством диктантов возможно выявить и установить причины неграмотного письма. В основу диагностики сформированности орфографической зоркости детей с умственной отсталостью могут были положены методики, разработанные Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, Р.С. Немова, Т.А. Ткаченко, которые наиболее информативно показывают уровень сформированности слухового и зрительного восприятия обучающихся.

Практика показывает, что формирование орфографической зоркости у обучающихся с умственной отсталостью – очень трудный и длительный процесс, так как для правильного письма необходима быстрая орфографическая ориентировка, а она становится возможной в том случае, когда весь процесс обучения обеспечивает такой уровень овладения опорными знаниями, при котором учащийся способен переносить правило правописания на любой вариант орфограммы, относящийся к данному конкретному правилу. Орфографическая зоркость у обучающихся с умственной отсталостью формируется, развивается постепенно, в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и буки, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данная курсовая работа была посвящена изучению темы: «Работа над орфографической зоркостью детей с умственной отсталостью». По результатам исследования можно подвести общие итоги исследования и сформулировать следующие выводы.

Изучением особенностей формирования орфографической зоркости у школьников с умственной отсталостью посвящены труды Е. Э. Грибанской, В. Г. Горецкого, П. С. Жедек, В. Ф. Иванова, М. Р. Львова, О. В. Сосновской, М. С. Селезнёва и других.

Овладение письменной речью обеспечивает школьников с умственной отсталостью необходимым инструментарием для полноценной коммуникации и дальнейшего школьного обучения. На успешность овладения указанным видом деятельности влияет как уровень сформированности практического вещания, так и степень развития абстрактных и операционных компонентов мышления (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др). Формирование у умственно отсталых школьников прочных орфографических навыков – одна и важнейших задач изучения русского языка в специальной коррекционной школе, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей, взаимопонимания людей в письменном общении. От того, на сколько полно будут сформированы навыки правописания в начальных классах, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе, его орфографическая и речевая грамотность, его способность усваивать родной язык в письменной форме.

Исследование проблемы формирования орфографической зоркости убедило нас в том, что орфографическая зоркость играет важную роль для развития грамотного письма не только в начальных классах, но и в среднем звене. Изученная научно-методическая литература подтвердила, что для формирования орфографической грамотности мало теории языкознания, необходим учёт основных положений педагогики, психологии и методики обучения орфографии, потому что без знания и учета индивидуальных особенностей школьников и организации продуктивной деятельности на уроке нельзя добиться решения основных орфографических задач.

Для диагностики орфографической зоркости могут быть использованы следующие научно-исследовательские методы: анализ, синтез, обобщение, эксперимент. В основу диагностики сформированности орфографической зоркости детей с умственной отсталостью могут были положены методики разработанные Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, Р.С. Немова, Т.А. Ткаченко, которые наиболее информативно показывают уровень сформированности слухового и зрительного восприятия.

Орфографическая зоркость учащихся легко поддается учету, в отличие от фонематического слуха, критерии измерения которого пока не разработаны. Орфографическая зоркость формируется, развивается постепенно, в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и буки, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих учащихся на ее выработку, сознательное отношение. При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаружения и опознавания орфограммы.

Таким образом, орфографическая зоркость формируется в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как: навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать морфемный состав слова; умение вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило; умение подобрать проверочные слова и др. Каждое из указанных умений само по себе создает только предпосылку для формирования орфографической зоркости.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. / А.К. Аксенова. – М.: Владос, 2016. – 320 с.
2. Алгазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков. / Н.Н. Алгазина – М.: Просвещение, 2007. – 159 с.
3. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д.Н. Богоявленский // Начальная школа. 2013. – №4 – С. 34-40
4. Булохов, В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся / В.Я. Булохов // Начальная школа, 2012. – №1 – С. 90-94
5. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2013. – 240 с.
6. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: Кн. для учителя / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-пресс, 2014. – 416 с.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2013. – 368 с.
8. Гальперин, П.Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии, 2013, №5 – С.64-69
9. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. – Москва: Наука, 2015. – 272 с.
10. Дульнев, Г.М. Психолого-педагогическое исследование. / Г.М. Дульнев – М.: Педагогика, 2009. – 216 с.
11. Епифанцева, Т.Б. «Настольная книга педагога-дефектолога» / Т.Б. Епифанцева. – Ростов-на-Дону: «Феликс», 2016. – 290 с.
12. Забрамная, С.Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / С.Д. Забрамная – М.: Просвещение, 2008. – 94 с.
13. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. М.С. Соловейчик. М.: Просвещение, 2017. – 306 c.
14. Жуйков, С.Ф. Формирование орфографических действий. / С.Ф. Жуйков – М.: Просвещение, 2015. – 354 с.
15. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2013. – 391 с.
16. Иванова, В.Ф. Трудные вопросы орфографии / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 2018. – 146 c.
17. Кузьмина, Т.И. Проблема исследования Я-концепции умственно отсталых младших школьников / Т.И. Кузьмина // Коррекционная педагогика. – 2015. – № 2 (8). – С. 29-34.
18. Ляшко, Н.Н. Проблемы олигофрении: Сборник статей / Под ред. Н.Н. Ляшко и Д.Д. Федотова. – Москва, 2016. – 267 с.
19. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская– М.: Просвещение, 2007. – 267 c.
20. Мишина, Г.А. Коррекционная и специальная педагогика / Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 144 с.
21. Назарова, Н.М. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 400 с.
22. Обучение и воспитание детей группы риска: Хрестоматия / Сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М.: Институт практической психологии, 2016. – 224 с.
23. Панов, М.В. Занимательная орфография / М.В. Панов. – Москва: Академия, 2017. – 160 с.
24. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников. / В.Г. Петрова. – М.: Академия, 2014. – 160 с.
25. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В.Г. Петрова. – Москва: Педагогика, 2017. – 200 с.
26. Развитие орфографической зоркости младших школьников: Учеб. пособие / Составитель Л.А. Фролова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитог. пединститута, 2015. – 104 с.
27. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника. / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 2016. – 192 с.
28. Селезнёва, М.С. Работа по развитию орфографической зоркости. / М.С. Селезнёва // Начальная школа, 2007, №1 – С. 81-84
29. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия навыков звукового анализа. / Т.А. Ткаченко – СПб, 2018. – 112 c.
30. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М: Педагогика, 2009. – 528 с.