



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у младших
школьников с общим недоразвитием речи III уровня
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата «Логопедия»**

Проверка на объем заимствований:

61,46 % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

«28» 12 2021г. ар. 15

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ОФ-406/101-4-1
Шумкова Дарья Андреевна

Научный руководитель:

Бородина Вера Анатольевна, к.п.н.,
доцент кафедры СПиПМ

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1 Закономерности формирования навыка письма у детей младшего школьного возраста.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	11
1.3 Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	14
Выводы по первой главе.....	20
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	22
2.1 Экспериментальное обследование процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	22
2.2 Направления коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	31
Выводы по второй главе.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	38
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	40
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	45

ВВЕДЕНИЕ

У детей младшего школьного возраста довольно часто возникают трудности овладения письмом. Чаще всего эти трудности обнаруживаются в первом классе, и если ребенку не предоставляется вовремя специальная коррекционная помощь, то ошибки на письме сохраняются.

Для того чтобы преодолеть трудности на письме требуется понимание их механизмов. Коррекционная работа должна быть построена с учетом качественного своеобразия высших психических функций данного ребенка, сильных и слабых звеньев функциональной системы письма.

На сегодняшний день многие авторы такие, как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирина, М. Е. Хватцев, А. В. Ястребова и другие, рассматривают нарушение письма с разных сторон: клинической, психологической, нейропсихологической, психолингвистической, педагогической [10; 11; 13; 16; 32; 35; 39; 44]. Б. Г. Ананьев, А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин и другие в своих работах делают акцент на психофизический и психологический механизм нарушения письма [1; 9; 43]. Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова и другие, напротив, в большей степени затрагивают педагогический аспект преодоления нарушений при формировании навыков письменной речи [12; 14; 32; 35].

В последние годы значительно возросло количество детей, сталкивающихся с различными трудностями обучения в начальной школе. Одна из самых актуальных проблем – это нарушение письма – дисграфия.

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Р. И. Лалаева дает следующее определение дисграфии – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [11].

Проявление тенденции к росту количества детей младшего школьного

возраста с речевыми расстройствами и соответственно с нарушением письма разной степени выраженности связано не только с реалиями современной жизни как следствия неблагополучия экологического, демографического, экономического и социально-бытового характера, но и с недостаточной эффективностью, используемых в логопедической работе традиционных технологий. Если не проводится специально организованной коррекционной работы, ориентированной на профилактику и коррекцию нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) , то такие дети не смогут хорошо обучаться, у многих могут появиться характерные проблемы чтения и письма, что и свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, способных профессионально и методически грамотно, системно организовать работу с детьми данной категории.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей познавательной, поведенческой и личностной сфер. У детей с ОНР отмечается недостаточная развитость свойств внимания, низкий уровень развития памяти, словесно-логического мышления, восприятия, воображения, двигательной сферы.

Проблемой изучения особенностей письма у детей с ОНР занимались А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др. Ученые подчеркивают, что у младших школьников с ОНР недостаточно сформирована коммуникативная деятельность, эмоциональная сфера, что определяет низкий уровень саморегуляции, рефлексии, целенаправленности поведения, импульсивность, повышенный уровень тревожности, зависимость от чужого мнения, гипервозбудимость, эмоциональное и двигательное беспокойство, либо заторможенность [6; 12; 14; 32; 35; 38; 44].

Анализируя различные источники информации, на данный момент чаще встречается комплексный подход по устранению трудностей при обучении письму. Многие авторы рекомендуют при освоении письма учитывать возрастные особенности младших школьников в учебной

деятельности, которым свойственна недостаточная целенаправленность действий, неспособность анализировать и придерживаться определенной последовательности при выполнении заданий на уроке. Поэтому без напоминания педагога они не могут контролировать себя, обнаруживать и исправлять допускаемые ошибки [16].

Нарушения письма у школьников с ОНР являются очень распространенными и имеют стойкий характер. Эти нарушения оказывают отрицательное влияние на психическое развитие, эффективность его обучения и последующей социализации.

Выбор темы выпускной квалификационной работы обусловлен существованием в настоящее время большого количества обучающихся младших классов, у которых существует проблемы нарушения письма.

Объект исследования: нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: логопедическая коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически и практически рассмотреть и описать коррекционную работу по преодолению нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Составить комплекс упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

теоретические – анализ литературных источников; сравнение индивидуальных и групповых показателей результатов обследования; анализ

данных диагностического изучения детей экспериментальной группы; анализ результатов исследования; обобщение результатов исследования.

эмпирические – методы логопедической диагностики; педагогический эксперимент; количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования МБОУ С(К)ОШ №11 г. Челябинска. В ней принимали участие 6 детей второго класса с ОНР III уровня.

Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Закономерности формирования письма у детей младшего школьного возраста

Письмо – это знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять ее во времени [27].

По мнению ученых, Б. Г. Ананьев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, А. Р. Лурия, Л. Г. Парамонова – успешное обучение детей во многом будет зависеть от овладения ими письмом, которое представляет собой сложный многофункциональный психофизиологический процесс [1; 12; 16; 20; 29].

Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин отмечают, что выполнение такого сложного процесса, как письмо, возможно лишь при совместной работе ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие (компонент) формирования и протекания письма [1].

Как указывал А. Н. Корнев, к началу обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития; обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной циклы развития психические процессы. Этот же автор отмечал, что «письмо вызывает к жизни развитие всех тех функций, которые у ребенка еще не созрели» и что обучение письменной речи формирует у детей способность произвольного оперирования собственными умениями, осознания и произвольного владения речью [9].

Как отмечала И. Н. Садовникова, процесс письма связан с деятельностью всех участков коры головного мозга, хотя их роль в различных видах письма неодинакова. К школьному возрасту у ребенка еще не все участки коры головного мозга морфологически и функционально

развиты, особенно лобные доли, что в свою очередь, затрудняет процесс овладения письмом [32].

Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова, Л. С. Цветкова утверждают, что овладение навыком письма происходит на базе устной речи и во многом зависит от ее сохранности. Акт письма является сложной комплексной деятельностью, в которую, наряду с устной речью, включены зрительные, зрительно-пространственные и двигательные ее компоненты [1; 20; 24; 41].

Письмо как вид деятельности, по А. Н. Леонтьеву, включает три основные операции:

- символическое обозначение звуков речи, то есть фонем;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графомоторные действия.

Каждая из них является как бы самостоятельным навыком (подсистемой) и имеет соответствующее психологическое обеспечение [15].

А. Р. Лурия определял следующие операции письма. Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать её другому лицу, побудить кого-то к действию и т.д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определённой структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать [20].

Нейропсихологический анализ письма, проведенный А. Р. Лурией, показывает, что в функциональную систему письма входят следующие компоненты:

- процессы переработки слухоречевой информации (звуковой

анализ услышанного, слухоречевая память);

- дифференциация звуков на основе кинестетической информации;
- актуализация зрительных образов букв;
- ориентация элементов буквы, строки в пространстве;
- моторное (кинестетическое) программирование графических движений;
- планирование, реализация и контроль акта письма;
- поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры [20].

М. М. Безруких определяет письмо как особую форму речи, при которой ее элементы фиксируются на бумаге путем начертания графических символов, соответствующих элементам устной речи. Основной единицей обучения является формирование графического навыка письма. Автор выделил уровни формирования навыка письма:

1. Уровень элементарного письма:

- формирование зрительного и двигательного образа букв, их различие и дифференцировка;
- звукобуквенный анализ, перевод фонемы в графему;
- свободное и правильное выполнение всех графических элементов, букв, буквосочетаний;
- связанное письмо букв в словах, письмо слов, предложений.

2. Уровень грамотного письма:

- письмо текста под диктовку
- способность изложения простой собственной мысли в письменном виде;
- использование основных элементарных правил правописания, орфографии, пунктуации;
- понимание и использование

– разнообразной лексики.

3. Уровень грамотной письменной речи:

– понимание особенностей и использование разных жанров письменной речи;

– структурированное, последовательное, грамотное составление письменного текста в соответствии с заданной темой;

– использование в письменной речи выразительных средств языка;

– эффективное использование словарей [2].

Д. Б. Эльконин утверждал, что обучение письму должно возбуждать интерес к учению, помогать развитию у детей самостоятельности, пробуждать способность наблюдать, запоминать, сравнивать. Он предлагал строить обучение таким образом, чтобы ученики самостоятельно выводили ряд букв, основываясь на изученных элементах, умели разлагать буквы на составные части и определять их взаимное соотношение. Достоинством этой системы являлась её стройность, введение последовательного обучения от простого к сложному [43].

Анализ исследований позволяет нам выделить следующие условия успешного формирования навыка письма:

– учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, а также механизмов их развития в процессе обучения;

– учет степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития;

– выстраивание методики обучения так, чтобы несформированная техника письма не тормозила развитие письменной речи.

Таким образом, из выше сказанного можно сделать вывод, что письмо является одним из сложнейших психических процессов по способу и времени возникновения, по связи с высшими психическими функциями, по

структуре и психологическому содержанию, по его формированию у детей, по мозговым механизмам, лежащим в его основе. Условиями успешного формирования навыка письма является учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития, выстраивание методики обучения, сформированность предпосылок навыка письма.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшегошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Л. Н. Ефименкова, Л. В. Лопатина, Т. В. Волосовец, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева в течение нескольких десятилетий занимались проблемой исследования общего недоразвития речи различного генеза [4; 14; 26; 35; 38].

Р. Е. Левина охарактеризовала ОНР следующим образом: это форма патологии речи у детей с нормальным слуховым и интеллектуальным развитием, при которой нарушено формирование всех компонентов системы речи, относящихся к звуковой и к смысловой сторонам речи. Ей также было выделено три уровня ОНР, отличающимися степенью сформированности и владения компонентами речевой системы [14].

I уровень ОНР характеризуется резко ограниченным словарем бытового характера. В активной речи ребенок использует слова (от десяти до двадцати), звуковые и звукоподражательные комплексы, которые не всегда понятны окружающим. Пассивный словарь шире активного, но понимание речи вне контекста крайне ограничено. В общении наблюдается чрезмерное использование мимики и жестов. У этой группы детей может быть сформирована элементарная фраза, состоящая из освоенных слов и звукоподражательных комплексов, например: «папа ту-ту». Обычно такую фразу понимают только близкие люди в определенном контексте. В целом речевые навыки соответствуют возрасту 1,5-годовалого ребенка [14].

II уровень ОНР характеризуется более богатым активным словарем по сравнению с I уровнем. При этом ребенок использует двусложное словосочетание, в котором присутствуют главные члены предложения. Дети не понимают предлоги и не употребляют их, что делает их речь резко аграмматичной. Часто нарушена слоговая структура слова, в связи с чем дети используют мимику и жесты в качестве невербальных средств общения. Детям младшего школьного возраста с ОНР характерна высокая нервно-психическая утомляемость и неустойчивость, они легко отвлекаются от содержания учебного материала, трудно усваивают его из-за проблем с развитием внимания, памяти и мышления. У них слабо развита моторика, рука быстро устает писать и рисовать. Мелкая моторика рук характеризуется неточностью и недостаточной координацией движений [14].

При III уровне ОНР дети могут использовать полную фразу в ходе общения, в которой присутствуют главные и второстепенные члены. Предложения из речи взрослых воспринимаются на слух, могут использоваться в собственной речи, хотя не всегда точно. Это связано с тем, что для детей этой категории затруднительно дифференцировать значение предлогов. Особые трудности вызывают предлоги, обозначающие местонахождение, передвижение, перемещение в пространстве [14].

Т. Б. Филичева, добавила IV уровень ОНР, к которому относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. В речи детей наблюдаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звукозаполняемости. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция производят впечатление общей смазанной речи. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. У таких детей также обнаружены некоторые нарушения смысловой речи [38].

Рассмотрим третий уровень речевого развития. У детей, находящихся

на данном уровне, речь развёрнута, отсутствуют тяжёлые фонетические, лексические и грамматические нарушения. На этом уровне у детей проявляются отдельные нарушения в этих сторонах речи, но явными становятся нарушения письма и чтения [40].

О. А. Токарева утверждает, что не смотря на то, что речь детей данного уровня речевого развития, достаточно развернута, всё же в ней отмечается неправильное понимание и употребление бытовой лексики. В экспрессивном словаре превалируют имена существительные и глагольная лексика, недостаточно используются имена прилагательные и наречия, сложные предлоги почти не используются, а простые предлоги употребляются с ошибками. В грамматическом строе речи также отмечаются нарушения: ошибки в употреблении падежных окончаний, временные и видовые формы глаголов смешиваются, отмечаются трудности в употреблении связей согласования и управления, знание грамматических форм слабо закрепляется в понимании. Дети не понимают значений слов и выражений, смешивают слова по звуковому и семантическому сходству. Недостаточно сформированная устная речь отражается на письме в виде специфических ошибок [36].

Л. Н. Ефименкова считает, что нарушения звукопроизношения, недостаточная сформированность фонематической и лексико-грамматической сторон речи приводят к трудностям обучения в образовательном учреждении, ребенок с трудом воспринимает новый материал, грамматические правила усваиваются слабо, что в дальнейшем приводит к трудностям усвоения учебной программы по всем предметам [5].

Особенные сложности испытывают дети с ОНР при развитии графомоторных навыков. Например, исследования Л. В. Лопатиной подтверждают, что у детей с ОНР отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия; динамической координации; нарушения темпа и ловкости движений; снижение двигательной памяти [19].

Р. Е. Левина говорит о том, что движения детей с ОНР часто отличается неловкостью, плохой координацией, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Практика показывает, что дети с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности [28].

Р. . И. Лалаева пишет, что слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с ОНР. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений, но у многих детейнаблюдается разновременное выполнение движений [11].

Таким образом, ОНР представляет собой сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности.

1.3. Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются с проблемами при овладении письмом, ведь в школьном возрасте к нарушениям в устной речи, добавляются трудности овладения навыком письма. Так недостаточная сформированность звукопроизношения, фонематической, лексической и грамматической сторон речи отражаются на письме.

Согласно И. К. Колпаковской, выделяются следующие группы нарушений письма:

1. Сложности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; затруднения при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; затруднения осуществления звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных слогов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются уже в самом начале процесса обучения.

2. Нарушение становления процесса письма. Показатели: смешения письменных и печатных букв по разным признакам (оптическим, моторным); затруднения в удержании и воспроизведении смыслового буквенного ряда; сложности при слиянии букв в слоги и слиянии слогов в слово; чтение побуквенное; списывание письменными буквами с печатного текста уже осуществляется, но самостоятельное письмо находится в стадии формирования. Характерные ошибки в письме: написание слов без гласных, слияние ряда слов или же их расщепление. Может быть диагностировано в конце первого и в начале второго года обучения.

3. Дисграфия. Показатели: стойкие ошибки одного или разных видов. Может быть диагностировано в конце второго года обучения.

4. Дизорфография. Показатели: неумение использовать в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое число орфографических ошибок в письменных работах. Может быть диагностировано на третьем году обучения [8].

Среди классификаций дисграфии в настоящее время наиболее обоснованной считают классификацию, разработанную сотрудниками

кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена (в частности - Р.И. Лалаевой). В основе ее лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфии:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия - отражение неправильного произношения в письменной речи. Отражаются только замены - дислалия или стертая дизартрия, пропуски, перестановки.

2. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В ее основе лежит нарушение различных форм анализа и синтеза (анализ текста на предложения, предложений на слова, слов на слоги и звуки, включая фонематический анализ во всех его разновидностях). Ошибки: пропуски согласных при их стечении; пропуски гласных; перестановки букв и слогов; пропуски или добавления слогов; слитное написание слов в предложении или отдельное их написание, когда одна часть слова записывается с предыдущим, а вторая с последующим словом; нарушение границ предложения; слитное написание предлогов, отдельное написание приставок; объединение двух и более слов в одно с упрощением их структуры.

3. Дисграфия на основе нарушенного фонематического распознавания. Связана с нарушением слуховой и произносительной дифференциации звуков. Проявляется в заменах сходных букв.

4. Оптическая дисграфия. Связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений. Проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего - ошибки в различении графически сходных букв. Сюда же относится зеркальное письмо; искаженное написание элементов букв. Оптические дисграфии сопровождаются нарушениями рисования, конструирования. Существует деление на литеральные и вербальные оптические дисграфии.

5. Аграмматическая дисграфия вызывается несформированностью языковых обобщений (морфологических и синтаксических). Виды аграмматизмов: на уровне связного текста: искажение структуры текста,

пропуск частей, искажение причинно-следственных связей; на уровне предложения (синтаксические): пропуск значимых элементов предложения, нарушение порядка слов в предложении, искажение причинно-следственных связей; на уровне словосочетаний и слов (морфологические). Это нарушение словоизменения и словообразования: нарушение предложно- падежных конструкций; нарушение согласования существительного и глагола в числе и лице; нарушение согласования существительного и прилагательного в роде, числе, падеже, особенно в среднем роде; нарушение использования глаголов совершенного и несовершенного вида; неправильное образование прилагательных от существительных; неверное использование уменьшительно-ласкательных суффиксов; неверное образование названий детенышей животных; нарушение использования множественного и единственного числа [18].

По мнению Р. И. Мартыновой, дисграфия в чистом виде встречается крайне редко, чаще всего это сочетание различных видов дисграфии. Часто дисграфии переплетаются с дизорфографией или дислексией [23].

Р. Е. Левина считает, что «в зависимости от того, какое звено речевой системы ближе всего стоит к первооснове дефекта и, наоборот, какое из этих звеньев стоит дальше всего от него, находится и качественное выражение затруднений письма». Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня, на письме могут наблюдаться следующие формы дисграфии: артикуляторно-акустическая, аграмматическая, а также оптическая [13].

У детей с ОНР III уровня на письме может наблюдаться артикуляторно-акустическая дисграфия, в силу первично нарушенного произношения звуков, которое привело к вторичному нарушению фонематических процессов. Механизмом данного вида дисграфии является опора на неправильное звукопроизношение в процессе проговаривания, когда ребенок отражает свое дефектное произношение на письме, в силу вторичного нарушения фонематических процессов. Нарушения звукопроизношения у

детей данной категории к младшему школьному возрасту сглаживаются, становятся менее выраженными. Но на письме с трудом различают буквы, обозначающие звуки, произношение которых было нарушено. Ошибки на письме выражаются в смешениях, заменах и пропусках звуков, произносимых с нарушением, а также в перестановках звуков и слогов. Артикуляторно-акустическая дисграфия преимущественно отмечается у детей с полиморфным нарушением звукопроизношения [13].

Так, если дефекты произношения у ребенка выражаются в заменах и смешениях звуков, то и на письме будут наблюдаться ошибки в соответствующих фонетических группах. При полиморфном нарушении звукопроизношения один и тот же звук может заменяться не на один звук, а на несколько в связи с тем, что у ребенка отмечается нарушение различения сразу нескольких групп звуков. Такое нарушение различения звуков затрудняет звуковой анализ слов [13].

У младших школьников с ОНР III уровня, с псевдобульбарной дизартрией может наблюдаться и аграмматическая форма дисграфии, проявляющаяся в аграмматизмах на письме и обусловленная несформированностью лексико-грамматического строя речи. Аграмматизмы на письме отмечаются на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Чаще всего отмечаются морфологические и морфосинтаксические аграмматизмы, нарушения согласования и управления. К проявлениям аграмматизмов также относят синтаксические ошибки, связанные с неумением самостоятельно выделять законченные мысли в предложениях [13].

М. А. Поваляева говорит о том, что в письменных работах детей с ОНР отмечаются ошибки, связанные с нарушениями формирования лексической стороны и грамматического строя речи. В эту группу входят ошибки, связанные с недостаточным усвоением правил на правописание звонких и глухих согласных в конце и середине слова, безударных гласных и т.д. У детей с ОНР большое количество ошибок данной группы обусловлено

нарушением фонематического развития. Так при нарушении различения звуков по твердости и мягкости, на письме будут ошибки на написание слов с твердыми и мягкими согласными, а также ошибки в обозначении твердости, мягкости согласных гласными первого и второго ряда [30].

Оптическая форма дисграфии возникает у школьников в результате несформированности зрительного гнозиса и мнезиса, недостаточность пространственных представлений. Эта форма дисграфии выражается в искаженном написании букв (неправильное пространственное расположение, недописывание или написание лишних элементов букв, зеркальное письмо букв), замены и смешения графически похожих букв. Часто смешиваются буквы, состоящие из одинаковых элементов, но с разным их расположением в пространстве, либо различающиеся одним элементом [13].

По мнению О. В. Правдиной, изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. При этом есть разница, связанная с уровневыми характеристиками нарушения [31].

Все перечисленные ошибки, связанные с недоразвитием звуковой и смысловой сторон речи, проявляются у детей с ОНР на фоне большого количества разнообразных орфографических ошибок, обусловленных недостаточной сформированностью представлений у детей о звуковом составе слова.

В своей работе Т. В. Скребец отмечает, что самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР (изложения, сочинения) имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств [33].

Так же к недостаткам письма у детей с ОНР Л. С. Цветкова относит

замедленность процесса письма, неточность (пропуски, искажения) написания букв, безграмотность (нарушение правил орфографии), неразборчивость (неточность написания букв) [41].

Р. И. Лалаева говорит о том, что школьники с ОНР III уровня чаще всего могут овладеть элементарными умениями чтения и письма, но при этом допускают огромное число специфических ошибок, которые связаны с нарушениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Для этих детей очень важно систематическое и последовательное логопедическое сопровождение в плане развития у них всех сторон устной речи и специальной подготовки к овладению письмом, включающей развитие навыков звукового анализа, развитие графомоторных функций, координации движений, ритмической стороны чтения и письма [18].

Р. Е. Левина, изучавшая недостатки письма у детей с ОНР, указывает, что «грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его изучения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. У детей с недоразвитой речью опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе и гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму» [14].

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения письма возникают вследствие недоразвития звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, а также вследствие нарушения моторной и оптико-пространственной сферы детей с ОНР III уровня.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы изучения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи, мы можем сделать следующие

ВЫВОДЫ.

Во-первых, для овладения письмом необходимо формирование определенных знаний и умений изложения мыслей ребенка в письменной форме, что является длительным процессом и зависит от степени сформированности всех сторон речи и состояния психических функций и процессов.

Во-вторых, изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. При этом есть разница, связанная с уровневыми характеристиками нарушения.

В-третьих, в школьном возрасте у детей с ОНР III уровня и могут проявиться трудности в овладении письмом, что влияет на возможность возникновения у детей специфических ошибок на письме, которые называются дисграфическими. У детей на письме может наблюдаться артикуляторно-акустическая, аграмматическая, а также оптическая дисграфия, к недостаткам письма относятся замедленность процесса письма, неточность написания букв, безграмотность, неразборчивость почерка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Экспериментальное обследование процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

После изучения теоретической литературы по проблеме исследования, нами было проведено логопедическое обследование письма для выявления дисграфических ошибок у младших школьников с ОНР III уровня.

Для исследования особенностей нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами была определена база исследования: МБОУ С(К)ОШ №11 г. Челябинска. Было обследовано 6 обучающихся второго класса. Логопедическое заключение обучающихся экспериментальной группы – общее недоразвитие речи III уровня, дизартрические расстройства. Отбор детей проводился в соответствии с темой выпускной квалификационной работой. Все обучающиеся посещают школьный логопункт. Данные логопедического заключения детей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Список состава детей экспериментальной группы

№	ФИ	Класс	Логопедические заключение
1	Алексей К.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.
2	Артём Ч.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, стертая дизартрия.
3	Марк П.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия.
4	Никита П.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, стертая дизартрия.
5	Саша Н.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, стертая дизартрия.
6	Степан М.	2	Общее недоразвитие речи III уровня, стертая дизартрия.

Логопедическое обследование основывалось на трех основных принципах анализа речевой патологии, предложенных Р. Е. Левиной.

Принцип развития предполагает выяснение причин возникновения дефекта. Для этого необходимо собрать общие сведения о ребенке, его анамнезе, изучить медицинскую и педагогическую документацию, получить

характеристику от родителей, педагогов.

Принцип системного подхода основан на системном строении и взаимосвязи различных компонентов речи, к которым относят звукопроизношении, просодические структуры, фонематические процессы, грамматическую сторону речи, письмо и чтение. Нарушение одного из компонентов влечет за собой недоразвитие речи в целом, которое будет отражаться при чтении и письме.

Принцип взаимосвязи речевых нарушений с другими сторонами психического развития. В данном случае речь идет о таких психических процессах как память, внимание, мышление, воображение, память, эмоционально-волевая сфера. Недоразвитие данных функций непосредственно влияет на речь ребенка [14].

О. Е Грибова уделяет особое внимание описанию последовательности деятельности логопеда, что предполагает комплексный подход к изучению недостатков устной и письменной речи детей всех возрастов. Она выделила пять этапов логопедического обследования:

I этап. Ориентировочный.

II этап. Диагностический.

III этап. Аналитический.

IV этап. Прогностический.

V этап. Информирование родителей [3].

Логопедическим обследованием письма младших школьников занимались многие отечественные ученые в области логопедии, такие как О. Е. Грибова, Л. В. Лопатина, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева, Т. В. Скребец, Н. М. Трубникова, а также А. В. Ястребова [3; 12; 19; 27; 33; 37; 42; 44].

В целом, можно отметить, что принципы и аспекты обследования детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями имеет важное значение для понимания структуры дефекта данной патологии, диагностики, научно-обоснованной системы преодоления и предупреждения.

Обследование состояния различных видов письма проводилось по

методике Н. М. Трубниковой и включала пробы, которые позволяли оценить состояние письма на слух, списывание и самостоятельное письмо [37].

Целью экспериментальной работы является – изучение специфических проявлений нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня в условиях общеобразовательных организаций.

Методика обследования письма представлена в приложении 1. Обследование включало в себя:

- письмо по слуху,
- списывание,
- самостоятельное письмо.

Выполнение заданий оценивалось по трёхбалльной шкале:

1. Высокий уровень (3 балла) – выполнено без ошибок.
2. Средний уровень (2 балла) – допущено 1-2 ошибки.
3. Низкий уровень (1 балл) – допущено от 3 и более ошибок.

Качественная оценка определялась отсутствием или наличием дисграфических и орфографических ошибок.

Логопедическое обследование проводилось в первой половине дня, в индивидуальной форме. К концу занятий, у некоторых детей наблюдалась быстрая утомляемость, отвлекаемость, низкая и неустойчивая концентрация внимания. На контакт дети шли хорошо, некоторые дети были заинтересованы в выполнении заданий, которые были им предложены.

Расширение шкалы оценок обобщающих результатов исследования по уровням позволяет соответствующим образом установить диапазон баллов для каждого уровня, характеризующихся отдельными показателями:

1. Высокий уровень – 3 балла.
2. Выше среднего уровня – 2,5-2,9 балла.
3. Средний уровень – 2,0-2,4 балла.
4. Ниже среднего уровня – 1,5-1,9 балла.
5. Низкий уровень – 1-1,4 балла.

В ходе логопедического обследования полученные результаты проб,

которые позволяли оценить состояние письма на слух, списывание и самостоятельное письмо у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня приведены ниже в таблицах 2, 3, 4.

Таблица 2 – Результаты обследования письма по слуху у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Запись букв (балл)	Запись слогов (балл)	Запись слов различной слоговой структуры (балл)	Запись предложений после однократного прослушивания (балл)	Диктант (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алексей К.	3,0	3,0	2,0	3,0	1,0	2,4	С
2	Артём Ч.	2,0	2,0	2,0	2,0	1,0	1,8	НС
3	Марк П.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,6	НС
4	Никита П.	3,0	3,0	1,0	1,0	1,0	1,8	НС
5	Саша Н.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,4	С
6	Степан М.	3,0	3,0	2,0	2,0	1,0	2,2	С
Средний балл		2,7	2,7	2,0	1,8	1,0		
Уровень		ВС	ВС	С	НС	Н		

На основе полученных данных и анализа индивидуальных показателей испытуемых мы видим, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на уровне высокий и выше среднего (0 %). Половина детей из ЭГ выполнили задания на уровень – средний (50 %), другая половина на уровень – ниже среднего (50 %).

Самый высокий показатель из ЭГ – 2,4 балла (2 человека), а самый низкий показатель 1,6 балла (1 человек).

На высокий уровень не было выполнено ни одного задания. Задания «запись букв» и «запись слогов» были выполнены на уровень выше среднего. «Запись слов различной слоговой структуры» дети выполнили на средний уровень. Остальные два задания были выполнены на уровне ниже среднего и низкий.

По результатам обследования мы обнаружили, что при исследовании письма по слуху, наиболее сложной для младших школьников оказался диктант (1,0 балла). Большинство испытуемых успешно справились с заданиями «запись букв» и «запись слогов» (2,7 балла).

В ходе качественного анализа были выявлены ошибки, связанные с недоразвитием фонематического слуха. Школьники заменяли буквы,

обозначающие свистящие, шипящие и сонорные звуки, заменяли буквы, обозначающие парные звонкие – глухие согласные звуки. В работах испытуемых отмечаем пропуски букв.

В основе ошибок лежит нераспознавание звуков на слух, а, следовательно, испытуемые на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие и сонорные звуки. Кроме дисграфических ошибок были отмечены грамматические ошибки в написании гласных после шипящих.

По результатам обследования процесса списывания у детей были выявлены следующие индивидуальные результаты, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования процесса списывания у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Списывание рукописными буквами с печатного образца					Средний балл	Уровень
		Буквы (балл)	Слоги (балл)	Слова (балл)	Предложения (балл)	Текст (балл)		
1	Алексей К.	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	2,8	ВС
2	Артём Ч.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,4	С
3	Марк П.	3,0	3,0	2,0	2,0	1,0	2,2	С
4	Никита П.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,4	С
5	Саша Н.	3,0	3,0	3,0	2,0	2,0	2,6	ВС
6	Степан М.	3,0	3,0	3,0	2,0	1,0	2,4	С
Средний балл		3,0	3,0	2,8	2,2	1,4		
Уровень		В	В	ВС	С	Н		

Анализируя данные, мы можем сделать вывод, что никто из детей ЭГ не выполнил задания на высокий уровень (0 %). Уровень выше среднего у 33 % ЭГ, а средний уровень имеют 67 % детей (4 человека). Уровни ниже среднего и низкий никто не набрал (0 %). Лучше всех выполнили задания 1 человек (2,8 балла). Наименьшее количество баллов по всем заданиям набрал так же только 1 человек (2,2 балла).

Также отметим, что на высокий уровень были выполнены пробы «списывание букв» и «списывание слогов». В данных заданиях дети не допустили ни одной ошибки. Задание «списывание слов» было выполнено на уровень выше среднего, а «списывание предложения» – средний уровень. На уровень ниже среднего не было выполнено ни одного задания. Так же низкий уровень выполнения задания получила проба «списывание текста».

Самым простым заданием для младших школьников явилось «списывание букв», «списывание слогов» и с ними успешно справились все испытуемые (3 балла), а самым сложным – «списывание текста» – (1,4 балла).

При списывании испытуемые допустили большее количество дисграфических и орфографических ошибок. В ходе качественного анализа были отмечены стойкие ошибки проявляющиеся в пропусках и заменах букв. Обучающиеся не соблюдали границы предложений в письменных работах. У младших школьников ошибки на письме были вызваны неправильным внутренним проговариванием. Дети искажено воспроизводили буквы, обозначающие свистящие, шипящие и сонорные звуки, следовательно, ошибки на письме были в виде замен. В целом, в процессе списывания стало очевидно, что при списывании дети допускают меньшее количество ошибок, чем при письме по слуху. Это говорит о том, что у испытуемых нарушено слуховое восприятие звуков.

Результаты обследования самостоятельного письма у детей экспериментальной группы можно посмотреть в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования самостоятельного письма у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Придумать предложение и записать его (балл)	Составить предложения из данных слов и записать их (балл)	Дать подписи к сюжетным картинкам (предложения) (балл)	Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок (балл)	Средний балл	Уровень
1	Алексей К.	2,0	2,0	3,0	2,0	2,3	С
2	Артём Ч.	2,0	1,0	2,0	1,0	1,5	НС
3	Марк П.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	Н
4	Никита П.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,8	НС
5	Саша Н.	3,0	1,0	1,0	2,0	1,8	НС
6	Степан М.	2,0	2,0	2,0	1,0	1,8	НС
Средний балл		2,0	1,5	1,8	1,3		
Уровень		С	НС	НС	Н		

Анализ данных результата обследования самостоятельного письма позволяет увидеть, что высокого уровня и уровня выше среднего никто не набрал 0 % от ЭГ. Средний уровень набрал 1 человек (17 %). Абсолютное большинство детей ЭГ набрали уровень ниже среднего, что составило 66 %

(4 человека). Низкий уровень был набран 1 человеком (17 %).

Самый высокий показатель из ЭГ – 2,3 балла (1 человек), а самый низкий показатель 1,0 балла (1 человек).

На высокий уровень и уровень выше среднего не было выполнено ни одного задания. Пробу «придумать предложение и записать его» дети выполнили на средний уровень. Задания «составить предложения из данных слов и записать их» и «дать подписи к сюжетным картинкам (предложения)» были выполнены на уровень ниже среднего. Последняя проба «Составление и запись рассказа по серии сюжетных картинок» была выполнена на низкий уровень.

Анализируя данные о выполнении пробы самостоятельного письма отметим, что всем детям трудно было самостоятельно составлять рассказы по серии сюжетных картинок. Тяжело давались алгоритм и последовательность предложений. Так же в работах детей обнаружено большое количество грамматических ошибок. Нарушаются правила склонения по родам, числам, падежам, предложения короткие и противоречат синтаксическим нормам.

Приведем обобщенные результаты обследования письма у детей экспериментальной группы, которые позволяли оценить состояние письма на слух, списывание и самостоятельное письмо. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Обобщенные результаты обследования письма у детей экспериментальной группы

№	Испытуемые	Письмо по слуху	Списывание	Самостоятельное письмо	Средний балл	Уровень
1	Алексей К.	2,4	2,8	2,3	2,5	ВС
2	Артём Ч.	1,8	2,4	1,5	1,9	НС
3	Марк П.	1,6	2,2	1,0	1,6	НС
4	Никита П.	1,8	2,4	1,8	2,0	С
5	Саша Н.	2,4	2,6	1,8	2,3	С
6	Степан М.	2,2	2,4	1,8	2,1	С
Средний балл		2,0	2,5	1,7		
Уровень		С	ВС	НС		

Обобщая результаты обследования письма у детей экспериментальной

группы, можно констатировать, что никто из детей не выполнил все задания на высокий уровень (0 %). Один человек набрал уровень выше среднего (17 %). Половина детей набрала средний уровень (50 %). Уровень ниже среднего по всем заданиям набрало 33 % от ЭГ (2 человека). Низкий уровень никто не набрал (0 %).

Наибольший средний балл за все пробы набрал 1 человек (2,5 балла). Наименьшее количество баллов набрал так же 1 человек (1,6 балла).

На высокий уровень не было выполнено ни одного задания. Проба «Списывание» была выполнена на уровень выше среднего. «Письмо по слуху» дети выполнили на средний уровень. Оставшуюся пробу «Самостоятельное письмо» дети выполнили на уровень ниже среднего. Соответственно низкого уровня не набрала ни одна проба.

По результатам обследования мы обнаружили, что наиболее сложной для младших школьников оказалось «Самостоятельное письмо» (1,7 балла). Большинство испытуемых успешно справились с заданиями пробы «Списывание» (2,5 балла).

Результаты количества и типов ошибок в письменных работах детей экспериментальной группы представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количество и типы ошибок в письменных работах на констатирующем эксперименте

№	Тип, кол-во ошибок ФИ детей	Дисграфические				Всего дисграфических ошибок	Орфографические	Всего ошибок
		Звукового состава слова	Лексико-грамматические	Графические	Моторные			
1	Алексей К.	5	23	2	5	40	16	56
2	Артём Ч.	17	24	3	10	54	14	68
3	Марк П.	21	36	4	12	72	22	94
4	Никита П.	18	20	4	9	51	10	61
5	Саша Н.	17	21	2	4	44	11	55
6	Степан М.	26	9	3	6	44	12	56
Всего ошибок		104	133	18	46	305	85	390

Обследование письма показало, что 100 % обучающихся испытывают затруднения при письме. Полученные результаты обследования процесса

письма позволяют сделать выводы, что все ученики начальной школы имеют дисграфические ошибки на письме, такие как: замена близких по звучанию звуков гласных и согласных, смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, испытуемые отражают свое дефектное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Так же, дети не соблюдали границ предложений, пропускали и не дописывали буквы, как гласные, так и согласные, не согласовывали слова в предложениях, нарушали синтаксические нормы.

В письменных работах много ошибок, связанных с недостаточным развитием навыков анализа звукового состава слова и грамматических ошибок. В работах наблюдаются частые исправления и поправки. Допускаются многочисленные орфографические ошибки.

У испытуемых присутствовали специфические ошибки разного характера, школьники испытывали трудности при письме, так как имелось большое количество стойких дисграфических ошибок.

Исходя из результатов обследования, нами было отмечено, в большей степени у обучающихся вторых классов наблюдалась артикуляторно-акустическая и аграмматическая формы дисграфии.

Так качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сделать вывод о том, что в начальной школе присутствовали школьники со специфическими ошибками на письме. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя речи.

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента было установлено:

– у четырёх испытуемых (Артём Ч., Марк П., Никита П., Саша Н.) ОНР III уровня, смешанная дизартрия (артикуляторно-акустическая, аграмматическая);

– у одного ребенка (Степан М.) ОНР III уровня, артикуляторно-акустическая дизартрия;

– у одного ребенка (Лиза) ОНР III уровня, дизартрия, аграмматическая дисграфия.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушение в речевом и неречевом развитии привели к нарушению письма, которые имеют свои механизмы нарушения.

2.3 Направления коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема коррекции различных форм дисграфии была освещена многими авторами, так И. Н. Садовникова, Е. В. Мазанова, Л. Г. Парамонова разработали программы по устранению акустической, артикуляторно-акустической, аграмматической и оптической и форм дисграфии. В большинстве методик по преодолению дисграфии основное внимание уделяется коррекции имеющихся нарушений в устной речи обучающихся [21; 22; 29; 32].

И. Н. Садовникова утверждает, что для устранения дисграфии используются различные виды письма, а коррекционная работа должна начинаться с развития пространственно-временных представлений, и на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях [32].

Е. В. Мазанова разработала комплекты пособий для преодоления различных видов дисграфий: дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптической и акустической дисграфии [21; 22].

Т. В. Ахутина и О. Б. Иншакова считают, что у детей с псевдобульбарной дизартрией на логопедических занятиях необходимо, во-первых, развивать пальчиковую и речевую моторику; во-вторых, формировать правильные артикуляционные уклады звуков, проводить автоматизацию звуков на различном речевом материале, в-третьих, развивать интонационную выразительность речи и формировать умение воспринимать

устную речь [25].

Знания об особенностях структуры дефекта у младших школьников с ОНР III уровня и псевдобульбарной формой дизартрии позволяют сформулировать основные принципы, определяющие последовательность и систему коррекционно-логопедической работы.

Так, коррекционная работа должна осуществляться на основе следующих принципов [40].

1. Принципы системного подхода предполагает необходимость учета ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных симптомов; работа над устной и письменной речью осуществляется в строгой системе, во взаимосвязи, а также с учетом связи между различными компонентами речи (фонетический, фонематический, лексико-грамматический).

2. Принцип комплексности реализуется путем осуществления коррекционной работы направленной на весь комплекс речевых и не речевых симптомов, выявленных у обследованных обучающихся.

3. Принцип дифференцированного подхода: выбор методов, форм, приемов воздействия зависит от формы и степени тяжести дизартрии, от структуры речевого дефекта, от сопутствующих нарушений познавательных процессов, а также от возраста ребенка.

4. Принцип поэтапного формирования речевой деятельности и исправления речевых нарушений, учитывающий такие факторы, как постепенное усложнение форм и функций речи, видов речевой деятельности, а также постепенное усложнение характера задач и речевого материала.

5. Принцип систематичности проведения коррекционных мероприятий.

6. Принцип гибкого сочетания различных видов и форм коррекционнологопедической работы (индивидуальных, подгрупповых, фронтальных занятий).

Таким образом, одним из главных условий устранения дисграфических

ошибок является коррекция и развитие звукопроизношения, фонематических процессов, лексической и грамматической сторон речи, а также зрительно-пространственных представлений.

На основе изучения и анализа методической литературы, и сведений констатирующего эксперимента для обследованных детей были определены направления и содержание коррекционной работы, с примерами упражнений, которые представлены в таблице 7 и в приложении 2.

Таблица 7 – Содержание коррекционной работы различных авторов с примерами упражнений

Направления коррекционной работы	Содержание	Примерные упражнения (приложение 2)	Авторы
1	2	3	4
АРТИКУЛЯТОРНО-АКУСТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ			
Цель: коррекция звукопроизношения, развитие фонетического слуха и фонематического восприятия.			
1. Развитие слухового и зрительного внимания.	Детей учат: расширить рамки слухового восприятия, развивать слуховые функции, направленность слухового внимания, памяти, определять местонахождения и направленности звука, запоминать последовательности звуков, выделять слова из речевого потока, реагировать на громкость звучания, узнавать и различать гласные звуки; развивать зрительное восприятие и узнавать (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного; уточнять и расширять объём зрительной памяти.	«Подбери похожие слова» «Найди и назови нужное слово» «Рифмовка» «Испорченный телефон» «Найдите и зачерните буквы» «Найди и обведи цифры».	Л. Н.Ефименкова Е. В Мазанова
2. Развитие слуховых дифференцировок	Детей учат: развивать слуховую и произносительную дифференциацию звуков в словах, предложениях и тексте.	«Назови слова», «Запоминайка».	
3. Развитие фонематического восприятия.	Детей учат: простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов, уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения, выделение определённых звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста, определение положения звука по.	«Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук», «Тихо - громко», «Звуковая цепочка», «Найди ошибку».	

Продолжение таблицы 7

1	2	3	4
4. Коррекция звукопроизношения.	Постановка звука, автоматизация и дифференциация звука в слогах, словах, фразах, предложениях, тексте и самостоятельной речи.	«Веселый язычок», «Футбол»,	
АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ			
Цель: развитие лексико-грамматического строя речи.			
1. Формирование навыка построения связных высказываний.	Детей учат: соблюдать заданный порядок слов при записи предложения; отличать связный текст от набора слов, словосочетаний, предложений; составлять предложения из заданного набора слов без пропуска членов предложения и повторов; составлять тексты из 2- 3 предложений, связывая их между собой по смыслу и используя для этого лексические повторы, личные местоимения, наречия.	«Составление словосочетания из данных слов, объединяя по смыслу», «Замени вопросы словами», «Расскажи самому себе».	Р. И.Лалаева, Е. В Мазанова.
2. Закрепление навыков словообразования	Детей учат: образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным значением (с использованием суффиксов -к,-ик,-чик, и т.п.); образовывать и различать возвратные и невозвратные глаголы; образовывать притяжательные прилагательные с суффиксом –ин.	«Один - много», «Угадай, чьи это вещи», «Большой маленький», «Эхо», «Назови ласково».	
3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм.	Детей учат: различать формы именительного падежа единственного числа и именительного падежа множественного числа имён существительных; образовывать имена существительные в форме единственного числа косвенного падежа без предлогов; согласовывать существительные и глаголы настоящего времени 3-го лица в числе.	«Что в магазине?», «Что без чего?», «Угадай, кому нужны эти вещи», «Кто чем управляет?», «Где мы были, что мы видели?», «Какой это предмет?».	

Каждая форма дисграфии имеет специфические этапы коррекционной работы. Исходя из механизмов каждого вида дисграфии авторы, посвятившие свои исследования данной области логопедии (Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, И. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев и др.), предлагают различные методики коррекционной работы [4; 5; 10; 11; 32].

Коррекция артикуляторно-акустической дисграфии должна начинаться с уточнения артикуляции звуков, написание букв, которые обозначают их, нарушено. После проводилась работа по коррекции

нарушений звукопроизношения. А следующие этапы работы включали в себя такую же систему работы как при акустической форме дисграфии.

Для устранения специфических ошибок, необходимо проводить занятия по повторению обозначения звуков буквами в зависимости от позиции в слове, по обозначению мягкости на письме, оглушению звонких согласных в середине, в конце слова, также необходимо проводить работу по дифференциации букв, обозначающих звуки, имеющие кинетическое сходство, сходных по артикуляции, сходных по артикуляции и звучанию. В зависимости от специфических ошибок, нужно применять различные упражнения, так при ошибках, связанных с обозначением мягкости согласных букв на письме, использовать такие упражнения: «Выбери слоги, содержащие мягкий согласный звук», «Вставь пропущенные гласные буквы. Подчеркни цветными карандашами буквы, обозначающие твердые и мягкие согласные звуки», «Вставь мягкий знак там, где это нужно» и т.д., При ошибках, связанных с оглушением звонких согласных в середине, в конце слова, можно применять такие упражнения, как «Подчеркни согласную, которую нужно написать в конце слова.», «К слову, записанному так, как оно произносится, припиши слово так, как оно пишется», «Запиши слова в два столбика, в 1 столбик — со звонкой согласной, во 2 столбик — с глухой согласной» и т. д.

Коррекция аграмматической дисграфии должна проводиться на уровне слов, словосочетаний, предложений и текстов. Главной задачей коррекционной работы на уровне слов и словосочетаний является развитие навыков словообразования, словоизменения и согласования слов. Работа по формированию навыка словообразования предполагает: закрепление знаний о морфологическом составе слова, о каждой морфеме, тренировку в языковом анализе, формирование навыка словообразования при помощи данных частей слова, уточнение значения слов, повторение «Что такое однокоренные слова», дифференциация однокоренных и родственных слов, формирование умения подбирать однокоренные слова, работа с антонимией

и синонимией слов, а также проведение работы с предлогами, формирование умения подбирать подходящие предлоги, развитие пространственно-временные представлений. Работа по коррекции навыка словоизменения должна строиться на знакомстве с основными грамматическими категориями частей речи, формирование умения определять каждую категорию, развитие навыка изменять части речи по данным категориям, проводится устранение аграмматизма в устной речи, связанного с той или иной категорией. Формирование навыка согласования разных частей речи в соответствующих категориях: отрабатывается согласование прилагательных с существительными в роде и числе, в падеже, согласование глагола с существительным в числе, в роде, во времени, согласование имен числительных с существительными в роде и падеже, проводится работа по преодолению устного и письменного аграмматизма.

Работа по разведению понятий: «предложение» — «словосочетание» — «текст», наблюдать за связью слов в предложении, формировать умения задавать вопрос к отдельным словам в предложении, наблюдать за изменением смысла фразы в зависимости от перестановки и изменения количества слов в предложении. Так же продолжается работа по преодолению аграмматизма в устной речи и на письме. Устанавливались смысловые связи между предложениями в тексте.

Также для того, чтобы избежать проблем на письме, у всех школьников в структуру занятия необходимо включать работу по формированию изобразительно-графических навыков, использовать графические упражнения: заштрихуй, дорисуй картинку, графический диктант, соедини по точкам, продолжении ряд, рисование иероглифов, дорисуй незаконченный рисунок, рисунок с недостающими деталями (даются законченные изображения, где не хватает деталей) недостающими деталями), письмо букв и слов по шаблонам.

Коррекция смешанной дисграфии (артикуляторно-акустическая, аграмматическая) должна включать в себя коррекционную работу

вышеперечисленных форм дисграфии.

Все виды работ должны быть включены в коррекционную работу, на основании логопедических заключений на каждого ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что работа по коррекции нарушений письма ведется с учетом вышеперечисленных задач и принципов коррекционной работы строилось все содержание логопедических занятий по коррекции нарушений письма.

Выводы по второй главе

Проведя экспериментальную работу по изучению состояния письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и проанализировав полученные данные, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, нами было проведено экспериментальное обследование процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на базе МБОУ С(К)ОШ №11 г. Челябинска. Качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сделать вывод о том, что в общеобразовательной школе во втором классе присутствовали школьники со специфическими ошибками на письме. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя речи.

Во-вторых, для преодоления нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами были рассмотрены направления, принципы коррекционной работы и упражнения, которые помогут скорректировать навык письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось определение возможности использования комплекса игр и упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации цели нами был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе клинико-психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, нами были рассмотрены вопросы закономерностей формирования письма у детей младшего школьного возраста, характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня и особенности нарушений письма у детей с данным нарушением. В результате мы констатировали, что для овладения письмом необходимо формирование определенных знаний и умений изложения мыслей ребенка в письменной форме, что является длительным процессом и зависит от степени сформированности всех сторон речи и состояния психических функций и процессов, изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания, и то, что проблемы обучения письму часто связаны с несформированностью у ребенка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и др.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей проявлений нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в рамках констатирующего эксперимента, мы реализовали в проведении экспериментальной работы и

анализа полученных данных, благодаря которым можно сделать вывод, что чаще всего встречались три формы дисграфии акустическая, аграмматическая дисграфия и смешанная. Эти формы дисграфии встречаются довольно часто в современных общеобразовательных школах. Дисграфию очень сложно преодолеть, а если вовремя не оказать профессиональную логопедическую помощь, то ошибки на письме могут остаться на всю жизнь.

Выполняя третью задачу, которая заключалась в составлении комплекса упражнений по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, нами были спланированы направления и содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у данной категории детей, также были подобраны необходимые специальные дидактические игры и упражнения для проведения коррекционной работы.

В результате изучения научной литературы был сделан вывод о том, что коррекционная работа, должна быть систематизированной, целенаправленной и систематической. Для преодоления нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня важно выбрать верные направления, принципы коррекционной работы и упражнения , которые помогут скорректировать навык письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением письмом // Б. Г. Анаев. – Москва : Известия АПН, 2001. – 135 с.
2. Безруких, М. М. Этапы формирования навыка письма / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2003. – 125 с.
3. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-Пресс, 2005. – 96 с.
4. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2001. – 206 с.
5. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
6. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / Г. А. Каше под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Учпедгиз, 2000. – Вып.2. – 132 с.
7. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва : АРКТИ, 2012. – 241 с.
8. Колпаковская, И. К. Нарушение письма и чтения у детей с недоразвитием речи / И. К. Колпаковская, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина / Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : 2002. – С. 166-212.
9. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Гиппократ – 2007. – 221 с.
10. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Дом, 2000. – 286 с.
11. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология : учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 285 с.

12. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с.
13. Левина, Р. Е. Недостатки речи и письма у детей : из опыта логопед. работы / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 2001. – 127 с.
14. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 2007. – 365 с.
15. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Красанд, 2010. – 216 с.
16. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
17. Логопедия : учеб. для пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
18. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / авт.-сост. Р. И. Лалаева ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
19. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 2005. – 192 с.
20. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейропсихолингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
21. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2006. – 137 с.
22. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2010. – 137 с.
23. Мартынова, Р. И. Медико-педагогические характеристики

дислалии и дизартрии / Р. И. Мартынова // Хрестоматия по логопедии : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва : 2003. – Т. 1. – С. 22-28.

24. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст : учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова. – Москва : Классикс Стиль, 2003. – 320 с.

25. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва : В. Секачев, 2008. – 128 с.

26. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Академия, 2002. – 200 с.

27. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. Училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003 – 240 с.

28. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1998. – 367 с.

29. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 2004. – 240 с.

30. Поваляева, М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования : учеб. пособие для вузов / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006, – 158 с.

31. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для. пед. вузов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 2003. – 310 с.

32. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие для студентов вузов / И. Н. Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 256 с.

33. Скребец, Т. В. Динамика нарушения письменной речи у учащихся начальной школы / Т. В. Скребец. Москва : ВЛАДОС – 2012. – №

6. – С. 30-35.

34. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушениями интеллекта и мотор. Алалией) / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2003. – 160 с.

35. Спирина, Л. Ф. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 2000. – 256 с.

36. Токарева, О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О. А. Токарева // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. – Москва : 1999. – Т. 406 : Патология речи. – С. 63-98.

37. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи .: учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 96 с.

38. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2004. – 224 с.

39. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М. Е. Хватцев. – Москва : - Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

40. Хрестоматия по логопедии : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997.

41. Цветкова, Л. С. Нейропсихологические счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 256 с.

42. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей : сб. науч. тр. / отв. ред. Т. А. Власова, И .Т. Власенко, Г. В. Чиркина. – Москва : 1998. – С. 145-167.

43. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся : монография / Д. Б. Эльконин. – Москва : Интор, 2003. – 112 с.

44. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 2001. – 211 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика обследования письма

Автор Н. М. Трубникова

Диктант «Гроза»

Стоит тёплый летний день. По небу плывёт большая туча. Вот ударил сильный гром. На землю упали первые капли дождя. Полил дождик. Куда бежать? Вася и Юля укрылись под навесом.

Письменный текст «Мышки»

Собрались старые и малые мышки у норки. Уши у них кверху торчат, слушают. Кот Вася у печки лежит, поджидает мышек.

Диктант слов различной слоговой структуры

Куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть

Обследование процесса списывания включало следующие пробы:

Списывание рукописными буквами с печатного образца и списывание прописными буквами с рукописного образца:

- букв (прописных и строчных);
- слогов;
- слов;
- предложений;
- текста.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие пробы:

- 1) Записать слова (подписи к предметным картинкам).
- 2) Придумать предложение и записать его.
- 3) Записать предложения (подписать сюжетные картинки).
- 4) Составить и записать предложения из данных слов.
- 5) Составить и записать рассказ (предложены серии сюжетных картинок).

Анализ ошибок письма:

- специфические замены или смешения букв
- нарушение звуковой структуры слова. опускание стечения согласных, добавление согласных звуков,
- нарушение слоговой структуры слова,
- лексические замены.

Письмо по слуху:

1. Написание букв, предъявляемых на слух (буквенный диктант):

- записать буквы, обозначающие звуки, близкие по способу местобразования: п-б-м, к-г-х, н-д, т-н, б-м и т. д.;
- записать буквы, обозначающие звуки, близкие по акустическим При-знакам: п-б, т-д, к-а, ф-о, с-з, ш-ж и т. д.;
- записать буквы, близкие по графическому начертанию: о-с, о-е; г) записать буквы, имеющие одинаковые элементы в начертании: б-д, .и-ш, п-и, ш-т, з-д и т. д.;
- записать буквы, близкие по графическому начертанию и отличающиеся дополнительными элементами: и-ш, н-м, х-ж, ,ш-м;

2. Написание слогов (слоговой диктант):

- записать прямые слоги: но, ба, со, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ляи т. д.;б) записать обратные слоги: он, от, ас, ор, яц
- записать обратные слоги: ан, от, ас, ор, яи и т. д.;
- записать закрытые слоги: сом, кот, дом, сон, кит, тим, дам и т.д.
- записать слоги со стечением согласных: ста, оро, тра, кру, пра и т.д; д) записать слоги с твердыми и мягкими согласными: ,ма-мя, са-ся,лу-лю, ,ра-ря, зу-зю и т. д.;
- записать слоги с оппозиционными буквами: са-за, па-ба,ши-жи, та-да, ва:-фа, ,то-ро и т. д.;

3. Написание слов различной звукослоговой структуры

(словарный диктант): куст, грач, утка, шарф.

4. Написание слов различной звукослоговой структуры (словарный диктант): куст, грач, утка, шарф, щука, лыжи, белка, сильный, пружина, старушка и т. д.

5. Написание предложений (после однократного прослушивания): на лужайке растет зеленая трава. Космонавт управляет космическим кораблем;

6. Написание текста (диктант); предлагаемый текст должен содержать буквы, обозначающие близкие по способу, месту образования и акустическим признакам звуки, а также отвечать программным требованиями того класса, в котором обучается ребенок.

Списывание:

1. Списывание букв:

- списать печатные буквы рукописным шрифтом: К, П, Р, В, С, Ф, Н, А, Ж, а, е, с, п, н, о, р, в, д, ш, и и т.д.;
- списать рукописные буквы.

2. Описывание слогов:

- списать слоги с печатного материала: со, се, эс, са, за, чу, уч, пи, ни, ки, жи, ши, щи и т.д.;
- списать слоги с рукописного текста.

3. Описывание слов:

- списать слова с печатного материала: бант, крот, палка, ус, ножницы, море, скворец, сам и т. д.;
- списать слова с рукописного материала.

4. Списывание предложений.

- списать предложение с печатного материала: Вот замелькали в воздухе белые, пушистые снежинки;
- списать предложение с рукописного материала.

5. Описывание текста (требования к подбору текстов

аналогичны предыдущим).

6. Списать текст с печатного материала.
7. Списать текст с рукописного текста.

Самостоятельное письмо:

1. Написание букв:

- самостоятельно записать 5 прописных гласных букв
- самостоятельно записать 5 строчных согласных букв;
- написание слогов: самостоятельно записать 10 разных слогов (прямых, открытых, закрытых, со стечением согласных);
- написание слов:
 - составить слова различной слоговой сложности (одно- двух-, трех-, четырехсложные) из букв разрезной азбуки без слухового контроля (экспериментатор диктует слово); составить слова различной слоговой структуры из букв разрезной азбуки без с левого контроля (слово составляется по изображению на картинке);
 - записать слова - названия предметных картинок (предлагается набор предметных картинок): груша, яблоко, ножницы, ножи, заяц, медведь, огурец, помидор, трактор, грузовик и т.д.;
- написание предложений:
 - самостоятельно придумать предложение и записать его;
 - придумать подписи к сюжетным картинкам и записать их (предлагаются сюжетные картинки): девочка поливает цветы, мальчик играет с собакой и т.д.;
 - составить предложение из данных слов и записать его (предлагаются карточки с напечатанными словами): под, лежит, заяц, кустом; дождя, после, лужи, появляются; на, листья, березе, пожелтели;
- написание текстов:
 - составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок (предлагаются серии сюжетных картинок);
 - прослушать короткий рассказ и записать его по памяти

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс упражнений для коррекции артикуляторно-акустической дисграфии

1. Развитие слухового и зрительного внимания.

Упражнение №1 «Подбери похожие слова».

Цель: развивать умение различать и подбирать на слух сходные по звучанию слова

Ход игры. Логопед предлагает детям поиграть, подбирая сходные по звучанию слова. Дает детям образец, произнося слова, близкие по звучанию: пышка-вышка, шпоры-шторы, волос-колос, варан-баран. Вместе с детьми рассматривает и называет картинки на верхней зеленой и на нижней розовой полосках фланелеграфа. Каждый играющий берет себе любую картинку с розовой полоски. Логопед произносит слово кошка и просит детей подобрать к нему нужную картинку, обозначающую слово близкое по звучанию. Дети поочередно размещают картинки на зеленую полоску. После выполнения задания дети все вместе проговаривают пары слов.

Упражнение №2 «Найди и назови нужное слово».

Цель: развивать умение выделять из текста на слух слова с заданным звуком.

Ход игры. Воспитатель предлагает выделять и называть только те слова, в которых есть заданные звуки.

С Папа купил Лене санки.

По дороге движется автобус.

Весной оживает природа.

Домик над рекою,

Светлой полосой

В окнах огонек,

На воду он лег.

(А. Плещеев. “ На берегу”)

З На двери висит замок.

На небе появились грозовые тучи.

Почему собака лает

На того, кого не знает?

Потому она и лает –

Познакомиться желает.

(А. Власов. “Почему?”)

Далее используются отрывки из стихотворений и предложения со всеми приведенными выше парами звуков.

Упражнение №3 «Рифмовка».

Цель: развитие у слухового внимания, фонематического слуха, языкового чутья.

Ход игры. Детям предлагается дополнить последнее слово в двусишии.

В кладовой шуршала мышка,

Под сосной лежала-...(шишка)

Живёт в нашем доме Гарик,

У него есть синий...(шарик).

Капризуля наша Маша,

У неё в тарелке ...(каша).

Стоит в деревне старый дом,

В сети к нам попался-...(сом).

В библиотеке взяли том,

Зимой ребята лепят-...(ком).

Упражнение №4 «Испорченный телефон».

Цель: развивать у детей слуховое внимание.

Ход игры. Дети выбирают ведущего при помощи считалочки. Все садятся на стулья, поставленные в ряд. Ведущий тихо (на ухо) говорит какое-либо слово рядом сидящему, тот передает его следующему и т.д. Слово должно дойти до последнего ребёнка. Ведущий спрашивает у последнего: «Какое ты услышал слово?» Если тот скажет слово, предложенное ведущим, значит, телефон исправен. Если же слово не то, водящий спрашивает всех по

очереди (начиная с последнего) какое они услышали слово. Так узнают, кто напутал, «испортил телефон». Провинившийся занимает место последнего в ряду

Упражнение №5 «Корректирующая проба».

Цель: развивать зрительно-слуховую дифференциацию печатных букв.

Ход игры. Найди букву Т и обведи ее в круг. А букву Д в квадрат.

А К С Н В Е Р А М П А О Б А С З Е А Ю Р А Ц К А Ч П Ш А Ы Т
О В Р К А Н В С А Е Р Н Т Р О Н К С Ч О Д В И О Ц Ф О Т З С
К А Н Е О С В Р А Е Т Г Ч К Л И А Ы З К Т Р К Я Б Д К П Ш У
В Р Е С О А К В М Т А В Н Ш Л Ч В И Ц Ф В Д Б О Т В Е С М В
Н С А К Р В О Ч Т Н У Ы П Л Е Н П М Н К О У Ч Л Ю Н Р В Н Щ
Р В О Е С Н А Р Ч К Р Л Ь К У В С Р Ф Ч З Х Р Е Л Ю Р Р К И
Е Н Р А Е Р С К В Ч Ь Щ Д Р А Е П Т М И С Е М В Ш Е Л Д Т Е
О С К В Н Е Р А О С В Ч Ь Ш Л О И М А У Ч О И П О О Н А Ы Б
В К А О С Н Е Р К В И В М Т О Б Щ В Ч Ы Ц Н Е П В И Т Б Е З

Упражнение №6 «Найди и обведи цифры».

Цель: развивать зрительную дифференциацию цифр и букв.

Ход игры. Найди цифру 4 и обведи ее в кружок.

1 (4) 5 А У 2 1 4 Т Л 4 2 1
6 И 0 Л 4 3 5 3 1 У 4
3 Л 4 П 6 4 А 4 В Т П
4 0 С 1 2 П 4 1 5 0 В

2. Развитие слуховых дифференцировок.

Упражнение №1 «Назови слова».

Цель: развивать умение различать звуки на слух и четко представлять звуковой облик слова.

Ход игры.

Задание 1. "Назови как можно больше слов, которые начинаются на звук А" (Т, О, Р, К и т.д.).

Задание 2. "Назови как можно больше слов, которые заканчиваются на звук П" (И, О, С, Л и т.д.).

Задание 3. "Назови как можно больше слов, в середине которых есть звук Л" (Н, Э, Г, Б, Ф и т.д.).

Упражнение №2 «Запоминайка».

Цель: развивать слуховое внимание, память.

Ход игры. Взрослый проговаривает ряды слов, а дети запоминают и повторяют. Первое задание состоит из двух слов, далее их количество постепенно увеличивается (три, четыре, пять и т. д.), например: сад—сани; сок—шок; сумка—суп—сапоги; шапка—сын—шуба.

При подборе соответствующего речевого материала в ходе игры можно проводить работу по автоматизации и дифференциации звуков, развитию фонематического восприятия, фонематических представлений.

3. Развитие фонематического восприятия.

Упражнение №1 «Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук».

Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков.

Ход игры. Когда услышите звук [А], стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук. А-У-О-У-И-О-Ы-И-А

Упражнение №2 «Звуковая цепочка».

Цель: упражнять детей в определении первого и последнего звука в словах.

Игровой материал: карточки с предметными картинками (карандаш – шкаф – флажок – куст – топор – ракета – автобус – сачок – ключ – чайник – кошка – ананас – сом – мак – крокодил – лук – краски – иголка – астра - арбуз – зонт – телефон – носорог – гриб – бегемот – телевизор – редис – скворец – цыпленок – кормушка – альбом – мед – диван – нож – жук – комар – росток – кактус – сноп – помидор – рябина – аквариум – муравьи – иволга – апельсин – носки – индюк – колос – стол – ландыш – шар – рак – круг – галстук).

Ход игры.

На столах у детей лежат карточки. У логопеда карточка с изображением карандаша. Логопед объясняет: «Сегодня мы будем выкладывать цепочку из предметов. Наша цепочка начинается со слова карандаш. Следующим будет слово, которое начинается со звука, которым заканчивается слово карандаш. Кто из вас найдет предмет с таким названием у себя на картинке, подойдет к доске, присоединит свою картинку к моей и назовет свой предмет так, чтобы четко слышался последний звук в слове. Если вы найдете сразу два предмета, то приложит картинку тот, кто нашел первым. А оставшуюся присоединим позже, когда снова потребуется слово с таким звуком».

Когда будет выложена вся цепочка, логопед предлагает детям хором назвать предметы, слегка выделяя голосом первый и последний звуки в каждом слове.

Упражнение №4 «Найди ошибку».

Цель: учить детей различать гласные и согласные звуки и буквы, твердые и мягкие согласные звуки, совершенствовать навыки звукобуквенного анализа слов, развивать ФФВ и внимание.

Ход игры. Детям раздают карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученики определяют, на какую букву начинаются все слова, и кладут ее в середину карточки. Под каждой картинкой даны звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Учащимся надо найти ошибки в схеме, если они есть. Количество играющих: 1-4 человека (или весь класс, поделенный на группы или команды).

4. Коррекция звукопроизношения.

Упражнение №1 «Веселый язычок».

Цель: учить правильной артикуляции, правильное произношение звуков, развивать артикуляционный аппарат.

Ход занятия. Логопед предлагает выполнить комплекс

артикуляционных упражнений. Упражнения выполняются от простого к сложному. Сначала упражнения выполняются перед зеркалом в медленном темпе. На первых занятиях каждое упражнение выполняют два раза. Затем каждое упражнение выполняют 10-15 раз. Проводить артикуляционную гимнастику надо ежедневно. Если у ребёнка не получается какое-то движение можно использовать механическую помощь.

Жил да был Весёлый Язычок. У него был домик. Это рот. Чтобы Весёлый Язычок не выбегал, его домик всегда был закрыт. А дверей в доме две.

Первая дверь — это губы. Давай её откроем (упражнение «Лягушки»).

Вторая дверь- это зубы. Откроем и её (упражнение «Окошко»).

Что же делает наш язычок? Он спит. У него есть мягкая подушка – твоя губка (упражнение «Лопаточка»).

Наконец он проснулся, высунулся на улицу (упражнение «Иголочка»).

Посмотрел направо, потом налево (упражнение «Часики»).

Погода хорошая, светит солнышко. Захотелось язычку погулять. Вышел он во двор, увидел качели.

Решил покачаться (упражнение «Качели»).

Потом увидел наш Язычок лошадку и захотелось ему на ней покататься (упражнение «Лошадка»).

Нагулялся язычок и отправился домой. Закрыл сначала вторую дверь — зубы (упражнение «Лягушки»), а затем первую — губы (сомкнуть губы)

Комплекс упражнений для коррекции аграмматической дисграфии

1. Формирование навыка построения связных высказываний.

Упражнение №1 «Подбери пару».

Цель: Составление словосочетания из данных слов, объединяя по смыслу.

Ход занятия. К словам из левого столбика подбери подходящие по смыслу слова из первого столбика. Составьте предложения.

<i>Береза</i>	<i>в небе</i>
<i>Огурец</i>	<i>в доме</i>
<i>Воробей</i>	<i>в школе</i>
<i>Комната</i>	<i>в лесу</i>
<i>Ученик</i>	<i>в огороде</i>

Упражнение №2 «Замени вопросы словами».

Цель: упражняться в навыке построения связных высказываний.

Ход занятия. Прочитай текст . Замени вопросы подходящие по смыслу словами. Полупившийся текст запиши в тетрадь.

ТЕКСТ. Я возвращался (откуда?) и шёл (где?) сада. Собака бежала впереди меня. Я взглянул (куда?) и увидел молодого воробья с желтизной окала клюва и пухом на голове. Он упал (откуда?) и сидел (как?). Моя собака(как?) приближалась к нему

2. Закрепление навыков словообразования

Упражнение №1 «Один - много».

Цель формирование грамматического строя речи, умение правильно образовывать форму множественного числа существительных.

Ход занятия. Запиши слова по группам: один - много.

**Лист — листья, колос — ..., ручей —
..., воробей — ..., муравей — ..., сын —
..., крыло — ..., перо — ..., улей — ...,
стул —**

Упражнение №2 «Ласковые словечки».

Цель: закреплять умение образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, развивать ловкость и быстроту реакции.

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку, называя какое-либо существительное, ребенок, возвращая его, произносит его «ласково», например: стол-столик, снег-снежок, нога-ножка...

Упражнение №3 «Угадай, чьи это вещи»

Цель: упражнять детей в образовании притяжательных

прилагательных.

Ход игры: Нам нужно узнать, чьи вещи: бабушкины, дедушкины, мамины, папины, Машины, или Колины. На столе по желанию взять изображение того или иного члена семьи. Теперь я буду показывать картинку с предметом, а вы будете отвечать, чья эта вещь.

Чьи туфли? (Мамины)

Чье платье? (Машино)

Чьи очки? (Дедушкины)

Чьи шорты? (Колины)

И т.д.

Упражнение №4 «Слова - противоположности».

Цель: упражняться в подборе противоположных по значению слов и обогащать словарный запас.

Ход занятия. Прочитайте. Спишите, вставляя пропущенные буквы и подходящие по смыслу имена прилагательные.

1. Муравей мален..кий, а слон

2. Уголь чёрный, а снег

3. Д..рога широкая, а тр..пинка

4. Перец гор..кий, а сах..р

3. Формирование продуктивных и простых по семантике форм.

Упражнение №1 «Что без чего?».

Цель: закрепление формы родительного падежа существительных по теме «Мебель, посуда, транспорт, одежда».

Ход занятия. На доске картинки с изображением предметов, которые надо починить.

Логопед задает вопрос: «Что без чего?»

Стул без ножки.

Машина без колеса.

Стул без спинки.

Шуба без воротника.

Кастрюля без ручки.
Чайник без носика.
Расческа без зубчиков.
Грузовик без фары.
Платье без рукава.
Кофта без пуговиц.
Ботинки без шнурков.

Упражнение №2 «Угадай, кому нужны эти вещи».

Цель: закрепление формы дательного падежа существительных.

Ход занятия. На доске расставлены два ряда предметов: слева – картинки, на которых изображены люди без каких-то предметов, справа – недостающие предметы. Логопед показывает детям предмет и предлагает назвать, кому нужен этот предмет, и положить изображение предмета к соответствующей картинке.

указка – учителю,
весы – продавцу,
термометр – доктору,
кисть – художнику,
шприц – медсестре,
ружье – охотнику,
удочка – рыболову,
ножницы – парикмахеру.

Далее с данными словами дети составляют предложения и записывают в тетрадь.

Упражнение №3 «Кто чем управляет?».

Цель: закрепление формы творительного падежа существительных по теме «Транспорт».

Ход занятия. На доске картинки с изображением различных видов транспорта. Логопед показывает картинку и задает вопросы: «Кто управляет ... автобусом, самолетом и т.д.)?» Дети должны ответить полным

предложением.

Автобусом управляет водитель.

Грузовиком управляет шофер.

Поездом управляет машинист.

Вертолетом управляет вертолетчик.

Самолетом управляет летчик.

Кораблем управляет капитан.

Мотоциклом управляет мотоциклист.

Велосипедом управляет велосипедист.

Ракетой управляет космонавт.

Упражнение №4 «Где мы были, что мы видели?».

Цель: закрепление окончаний существительных родительного падежа множественного числа.

Ход занятия. В процессе игры используются сюжетные картинки: «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк». Логопед обращается с вопросами к детям: «Где ты был? Что ты видел?»

Я был в огороде. Видел много помидоров, огурцов, кабачков...

Я был в саду. Видел много яблок, груш, слив, абрикосов...

Я был в лесу. Видел много сосен, елок, дубов, кустов...

Я был в зоопарке. Видел много тигров, обезьян, волков...