



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «Юургтпу»)

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

Коррекция нарушений письма у младших школьников
с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках
русского языка

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

66,46 % авторского текста

Работа реком. к защите

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2022 г. № 1 5

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина

Выполнила студентка

Хамаза Анна Александровна

Факультет инклюзивного образования

ЗФ-406-101-3-1

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Дружинина Лилия Александровна

Челябинск

2023

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЬ) НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
1.1 Характеристика дисграфии как специфического нарушения письма.....	5
1.2 Клинико психого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	9
1.3 Содержание работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	13
1.4 Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	18
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
2.1 Методика изучения процесса письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	27
2.2 Состояние письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	30
2.3 Организация и содержание коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках русского языка.....	34
Выводы по 2 главе.....	50
Заключение.....	51
Список использованных источников	53
Приложение	58

Введение

Специальная педагогика на сегодняшний день находится на этапе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598).

Речевые нарушения выявленные у детей являются значительной коррекционной задачей, так как речевые нарушения влияют на формирование и совершенствование психических функций, становление личности ребенка, подготовки его к обучению в школе и дальнейшему овладению школьной программы, а также социальной адаптации ребенка в целом.

Важно подчеркнуть, что анализ современной ситуации, которая сложилась сейчас в системе воспитания и обучения, показал, что число детей, у которых есть проблемы и нарушения речевого развития, ежедневно продолжает расти. Такого рода школьники составляют ведущую группу риска по школьной неуспеваемости, что ярко заметно в процессе освоения письмом и чтением.

Если не мы не будем осуществлять специально организованную коррекционную работу, направленную на профилактику и коррекцию нарушений речи у детей с ОНР, то такие дети не смогут хорошо обучаться, у многих могут возникнуть характерные проблемы чтения и письма, что свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, способных профессионально и методически грамотно, системно выстроить работу с детьми данной категории.

В настоящий момент наблюдается повышение требований к начальному образованию, наиболее актуальными являются психолого- педагогические проблемы, которые связаны с подготовкой детей к школе. Успешность обучения ребенка в школе во многом определена особенностями его письма. Для учащихся начальной школы с речевыми нарушениями решение данной проблемы имеет главное значение.

Рассмотрение вопросов нарушений письма младших школьников с общим

недоразвитием речи рассматривались такими авторами, как А.Н. Корнев, Н.И. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше и др. Однако в настоящее время проблема диагностики и коррекции нарушений письма в ситуации речевого дефекта не является до конца решенной и требует дальнейшей проработки.

Цель исследования теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: формирование письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: особенности коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Разработать комплекс игр и упражнений по коррекции письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках русского языка.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования использовались теоретические методы (анализ психолого- педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации; констатирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска. В ней принимали участие 6 детей в возрасте 9-10 лет изучаемой категории.

Структура, объём и содержание работы определены целью и задачами исследования. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (источников) и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЬ)

1.1 Характеристика дисграфии как специфического нарушения письма

Письмо – это сложное речевое действие, одной из особенностей которого является его более позднее появление в психической сфере человека по сравнению с другими высшими психическими функциями. Как указывал Л.С. Выготский, «...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» [7].

Л.С. Выготский 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. А это является важнейшим условием формирования и самой письменной речи. Грамматика и письмо обеспечивают ребенку возможность подняться на более высшую ступень в развитии речи и других высших психических функций.

Письмо – процесс перекодирования содержания мысли с мыслительного кода через посредство звуковой ступени (устное проговаривание перед записью или внутреннее проговаривание) на графический буквенный код. Набор элементов кода называется алфавитом, а сами элементы – буквами. Главными категориями (или понятиями) письма считают алфавит, графику и орфографию.

В научной литературе термин «дисграфия» характеризуется по-разному. Р.И. Лалаева дает такое определение: «Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма» [24].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное расстройство письма, где основным симптомом является наличие стойких специфических ошибок, что не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [41].

А.Л. Сиротюк связывает частичное нарушение навыков письма с очаговым поражением, недоразвитием, дисфункцией коры головного мозга .

А.Н. Корнев называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [20].

Для обозначения нарушений письма в основном используют термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия.

Неоднозначность существующих представлений о дисграфии, ее причинах, механизмах, симптомах связана с различием в научных подходах к ее изучению. Существует несколько классификаций детской дисграфии.

Так, с позиции нейропсихологического подхода, дисграфия рассматривается как следствие нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов.

По словам учёных первичное недоразвитие анализаторов и межанализаторных связей приводит к недостаточности анализа и синтеза информации, нарушению перекодирования сенсорной информации: перевод звуков в буквы. Искажение того или иного анализатора позволило выделить моторную, акустическую, оптическую виды дисграфии (О.А. Токарева).

Исследования А.Н. Корнева позволили выявить неравномерность психического развития у детей с нарушениями письменной речи, установить, что разные виды дисграфии сопровождаются у детей различными по степени выраженности и сочетаниями нервно-психической деятельности [20].

Согласно классификации, составленной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. Герцена и уточнена Р.И. Лалаевой, выделяются следующие пять видов дисграфии:

1. Дисграфия на почве нарушения фонемного распознавания (акустическая), в основе которой лежат трудности слуховой дифференциации звуков речи.

2. Артикуляторно-акустическая дисграфия, при которой наблюдаются у ребенка дефекты звукопроизношения находят свое отражение на письме.

3. Дисграфия на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока, при котором ребенок испытывает затруднение в определении количества и последовательности звуков в слове, а также места каждого звука по отношению к другим звукам слова.

4. Аграмматическая дисграфия обусловленная несформированностью у ребенка грамматических систем словоизменения и словообразования.

5. Оптическая дисграфия, которая связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Перечисленные виды дисграфии в различных сочетаниях могут присутствовать у одного ребенка. Эти случаи относят к смешанной дисграфии [22].

И.Н. Садовникова также выделяет эволюционную или ложную дисграфию, которая является отражением естественных трудностей, с которыми сталкиваются дети в процессе начального образования [40].

Существует множество научных трактовок происхождения дисграфии, что говорит о сложности конкретной проблемы. Изучение этиологии этого нарушения затрудняется в связи с тем, что к моменту начала школьного обучения, вызвавшие расстройство факторы, заслоняются новыми, ещё более серьезными вновь возникшими проблемами.

И.Н. Садовникова утверждает и выделяет следующие причины, вызывающие дисграфию:

- задержка в формировании важных для письма функциональных систем, обусловленная вредными воздействиями или наследственной

предрасположенностью;

- нарушение устной речи органического генеза;
- трудности формирования у ребенка функциональной асимметрии

полушарий;

- задержка в понимании ребенком схемы тела;
- нарушение восприятия пространства и времени, а также анализа и

воспроизведения пространственной и временной последовательности [40].

Наиболее подробно причины возникновения у детей нарушений письменной речи изучены А.Н. Корневым. В этиологии расстройств письменной речи автор особо отметил три группы явлений:

1. Конституциональные предпосылки: индивидуальные особенности формирования функциональной специализации полушарий мозга, наличие у родителей нарушений письменной речи, психические заболевания у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пренатального, перенатального и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к отклонениям в развитии мозговых систем. Неравномерность развития мозговых структур отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики [20].

Согласно данным нейропсихологии, исследованиям Т.В. Ахутиной и Л.С. Цветковой, функциональная несформированность лобных отделов мозга и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности выражаются в нарушениях организации письма (неустойчивость внимания, неудержание программы, недостаточность самоконтроля) [20].

Неблагоприятные социальные и средовые факторы. К ним автор относит

несовместимость фактической зрелости с началом обучения грамоте. Несопоставимый с возможностями ребенка объем и уровень требований в отношении грамотности; несоответствие методов и темпов обучения индивидуальным особенностям ребенка.

Следовательно, в современной литературе авторы, занимающиеся изучением данного вопроса, по-разному определяют понятие "дисография", что вызывает суждение об отсутствии единого взгляда на природу явления и не разработанных методах его анализа. Это вызывает и наличие различных классификаций данного нарушения.

На сегодняшний день достаточно остро стоит проблема необходимости корректировки теоретических подходов, используемых при изучении и описании нарушений письма у младших школьников, в связи с накоплением новых данных и произошедшими изменениями в содержании самих терминов: и в первую очередь таких, как письмо и письменная речь, дисграфия и нарушения письма.

1.2 Клинико психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Наиболее распространенным речевым нарушением среди младших школьников является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи рассматривается как нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [20].

Младший школьный возраст определяется важным условием в жизни ребенка – поступлением в школу. Именно в этом возрасте формируется ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений [28].

В младшем школьном возрасте раскрывается значимость новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением ценной взрослыми

учебной работы.

У большинства детей с общим недоразвитием речи проявляется общая соматическая ослабленность, а также наблюдается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется в повторении движений по словесной инструкции. Дети отстают в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов движения, пропускают его части. Становится заметным недостаточность развитости мелкой моторики, в частности недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе.

У детей с речевым недоразвитием выявляются функциональные или органические нарушения в состоянии центральной нервной системы. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Для их поведения характерны негативизм, высокая раздражительность или наоборот вялость, нерешительность.

Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении урока. На перемене дети излишне возбудимы, а после прослеживаются трудности в сосредоточении на уроке [2].

Для третьего уровня речевого недоразвития типичные пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, могут быть незначительными, но их совокупность вызывает у ребенка значительные затруднения при обучении в школе. Длительное время сохраняются несформированными некоторые неречевые процессы. Также неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

У детей наблюдается неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень контроля собственной деятельности. Из-за того, что психическое состояние неустойчиво,

работоспособность резко может меняться [35].

Недостаточность базового слухового восприятия оказывает сильное влияние на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Необходимо учитывать, что не всегда может отмечаться прямая зависимость между нарушением звукопроизношения и нарушением восприятия звуков [36].

Нарушения зрительной сферы проявляются в основном в недифференцированности зрительных представлений, в неустойчивости зрительной памяти. Прослеживаются трудности дифференциации нормального и зеркального написания букв, детям сложно узнать буквы, которые наложены друг на друга, становятся заметными трудности в назывании и сравнении сходных графически букв.

Дети с нарушениями речевого развития испытывают трудности в ориентировании в пространстве, определяющем местонахождение объекта. Могут возникнуть трудности ориентировки в собственном теле. Пространственные искажения проявляются в стойкости расстройств письменной речи и нарушениях счёта. Пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуются тенденцией к компенсации [27].

У детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность его распределения. В условиях словесной инструкции сосредоточить внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной [36].

При сохранной смысловой, логической памяти у детей выявляется снижение вербальной памяти, снижается продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность выполнения заданий [27].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития определяет специфические особенности мышления. У детей

наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, в овладении мыслительными операциями.

Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Наблюдается низкий объём сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточная организация речевой деятельности [16].

Нарушения самоорганизации связаны с недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер, проявляющиеся психофизической расторможенностью или заторможенностью. Воображение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом.

Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий.

Комплекс речевых и когнитивных нарушений препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности.

Нарушения общения возникают по причине незрелости его мотивационно-потребностной сферы, а именно:

- снижена потребность в общении;
- неразвитость форм коммуникации (диалогическая, монологическая речь);
- особенности речевого поведения.

Ключевым фактором в иерархии межличностных отношений – степень выраженности речевого дефекта. Дети, обладающие относительно хорошей развитой речью, занимают высокое положение в системе личных отношений.

Личностное развитие характеризуется разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Большинству детей присущи проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания

своего дефекта.

Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У первоклассников наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями [36].

Однако на втором году обучения работоспособность повышается, и преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования. Улучшение связано с привыканием к школьному режиму, налаживанию взаимоотношений в классе, кроме этого с развитием способности к саморегуляции в результате правильно организованной коррекционно-педагогической работы [36].

Учащиеся начальных классов с общим недоразвитием речи III уровня не всегда достаточно адекватно оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. Многие из черт своего характера дети не отмечают и не оценивают.

Исследователи отмечают, что психическое развитие этих детей протекает благополучнее развития речи. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей. Однако по мере формирования словесной речи и преодолению речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме [24].

Поэтому, у детей наблюдается особое состояние нервной системы. Сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы сформированы недостаточно. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая, несмотря на то, что речь внешне сформирована. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

1.3 Содержание работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Успешность обучения ребенка в школе напрямую зависит от речевого развития. С началом школьного обучения у многих детей появляются трудности

в обучении чтения и письма, в том числе растет число детей с разными видами дисграфий. Л.Г. Парамонова отметила, что распространенность нарушений письма в той или иной степени характерна почти для трети младшеклассников, что говорит как о масштабном распространении проблемы и сложностях ее своевременной профилактики и коррекции.

Теоретический анализ психолого-педагогической и логопедической литературы показал, что коррекция нарушения письма осуществляется приемами, направленными, в первую очередь на развитие речи и мышления, процессов восприятия, зрительной памяти, воображения и других психических процессов. Большое внимание уделяется сравнению смешиваемых букв с максимальным использованием различных анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, общедвигательного[40].

В основу данного подхода к коррекции нарушений письма положен принцип преимущественного воздействия на наиболее слабый элемент письма или группы элементов, с учетом зоны ближайшего развития и нормативных возрастных эталонов. Выделяют несколько направлений деятельности (Р.И Лалаева [2001]):

1. В случае коррекции акустической дисграфии или дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания: совершенствование фонематической дифференциации звуков речи и усвоение их правильного обозначения на письме.

2. При коррекции акустико-артикуляционной дисграфии: проводится коррекция дефектов звукопроизношения – совершенствуется фонематическая дифференциация звуков и усвоения правильного их буквенного обозначения.

3. При коррекции дисграфии на почве несформированности языкового синтеза и анализа: упор на совершенствование навыков произвольного звукового анализа и синтеза, в рамках письма совершенствование воспроизведения звуко-слоговой структуры слова и структуры предложения.

4. При коррекции аграмматической дисграфии: развивать навыки морфологического анализа состава слова, а также морфологических и

синтаксических обобщений.

5. При коррекции оптической дисграфии: развитие зрительного восприятия и памяти, зрительного анализа и синтеза, а также – пространственных представлений, уточнение процессов речевого обозначения пространственных соотношений[23].

В основу второго подхода по преодолению дисграфии положена широкомасштабная коррекционная и развивается деятельность логопеда в соответствии с методическими рекомендациями А.В. Ястребовой [1978].

Организованная таким образом работа позволяет школьному логопеду максимально привлечь внимание учащихся. Коррекционная деятельность направлена на совершенствование устной речи, развитию речемыслительной деятельности школьников и формирование психологических предпосылок для осуществления полноценной учебной деятельности.

С первых дней обучения в школе специалист определяет группу риска. Основная задача – организовать систематические логопедические занятия, направленные на совершенствование устной речи детей и помогая или овладеть письменной речью, что способствует профилактике дисграфии, с учетом школьной программы по родному языку. В своей работе логопед охватывает все основные компоненты речевой системы: лексико-грамматический строй и звуковую сторону речи.

Выделяют несколько этапов в работе (А.В.Ястребова [1978]):

1.Формирование и развитие фонематических восприятия и представлений, устраняя проблемы звукопроизношения, также формирование навыков анализа и синтеза.

Таким образом, восполняя проблемы в развитии звуковой стороны речи.

2.Уточнение значений слова и дальнейшее обогащение лексикона посредством накопления новых слов. Совершенствование процессов словообразования. Уточнение значений синтаксических конструкций.

Посредством активного овладения словосочетаниями осуществляется процесс

совершенствования грамматического оформления связной речи.

Таким образом, осуществляется восполнение пробелов в области овладения грамматикой и лексикой.

3. Формирование и развитие умений и навыков построения связного высказывания.

Таким образом, осуществляется восполнение пробелов в формировании связной речи, и коррекция проблем, связанная с формированием связного высказывания.

Вышеуказанные принципы и направления строятся на материале школьной программы, поэтому являются общими для всей начальной школы. Уровень сложности заданий и степень самостоятельности при выполнении постоянно повышается.

Деятельность по указанным направлениям осуществляется с детьми, у которых речь не соответствует существующим требованиям, с детьми, которые допускают ошибки при письме и чтении и не могут справиться с программой родного языка.

А.В. Ястребова [1978] определяет следующие задачи, которые решает логопед, развивая компоненты речи на основе школьной программы:

- 1) Развитие активности и самостоятельности.
- 2) Формирование полноценных учебных умений.
- 3) Формирование рациональных приемов организации учебной деятельности.
- 4) Предупреждение функциональной неграмотности и формирование коммуникативных умений и навыков[49].

Третий подход к коррекции письма наиболее полно сформулирован в работах И.Н. Садовниковой [1997]. И.Н. Садовникова [1997] на основе нейропсихологического подхода определила следующие задачи диагностики:

- 1) Выявить степень овладения грамотой с учетом требований школьной программа на момент обследования;

2) Выявить характер специфических ошибок на письме и степень их выраженности.

Для этого ученый предлагает предварительно обследовать состояние чтения, звукопроизношение, уровень фонематического развития и лексико-грамматический строй речи учащихся. Диагностический материал позволяет выявить неполноценные звенья функциональной системы письма, характер специфических ошибок и на основании обследования выявить направления логопедической работы.

И.Н. Садовникова выделила следующие наиболее важные направления в коррекции дисграфии:

1. Развитие: фонематического восприятия, временных и пространственных представлений учащихся, звукового анализа слова, слогового, а так же морфемного анализа и синтеза;

2. Понимание сочетаемости слов и построения предложений,

3. Обогащение активного словаря школьника: ознакомление их с явлениями многозначности, с омонимами, синонимами, антонимами.

В практике логопедической работы школьников могут объединить на основании общности допускаемых ошибок при письме. Подобный вариант подхода к коррекции дисграфии называется – симптоматическим подходом. При данном подходе со школьниками проводятся определенные занятия по устранению определенных ошибок.

Иногда логопеды работают только в рамках этого подхода, что создаёт сложности в организации деятельности с большим количеством учащихся начальных классов. Иногда логопеду приходится дополнять недостаточно профессиональную деятельность учителя начальных классов в процессе обучения грамоте.

Вышерассмотренные подходы к процессу коррекции дисграфии направлены на совершенствование языковых способностей устной речи в целом. В рамках данной деятельности были сформированы операционально-

технологические средства, которые стали основой при организации отдельного вида деятельности обучения – письма[42].

Это обстоятельство отражает традиционное понимание дисграфии: выражение в письме неполноценности лингвистического развития учащихся младших классов общеобразовательной школы.

1.4 Роль уроков русского языка в преодолении нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Трудности в овладении письмом могут проявить себя уже в первом классе. Показателями являются неверное знание всех букв алфавита, сложности при переводе звука в букву и наоборот, сложности при переводе печатной графемы в письменную, трудности звукобуквенного анализа и синтеза. В дальнейшем формирование процесса письма будет нарушено.

Дети смешивают письменные и печатные буквы по оптическим и моторным признакам, пишут слова без гласных букв, сливают несколько слов в одно или наоборот расщепляют слова на части.

Если вовремя не помочь ребенку исправить эти нарушения, то к концу второго класса они могут привести к дисграфии. Проблема нарушений письма в школе стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только высокая распространенность дисграфии среди учащихся массовых школ, но и трудности ее преодоления.

Поскольку рассматриваемое нарушение поддается профилактике и коррекции, то вопросу профилактики нарушений письма следует уделить особое внимание, поскольку именно профилактический путь должен стать самым основным в решении данной проблемы. Уже в дошкольном возрасте по целому ряду признаков можно заранее определить, кому из детей «угрожает» появление дисграфии[23].

Существует целый ряд способов и приемов для коррекции нарушений письма, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе урока русского языка. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные упражнения, закрепляющие дифференциацию звуков. Значительное внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков.

Большое место при коррекции нарушений письма имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря осуществляется, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами.

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся у некоторых из них недостатков устной и письменной речи.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определённых речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызывать нарушение процесса овладения письмом[41].

В основе специфических ошибок лежат серьёзные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Например, пропуски гласных и согласных букв, перестановки букв в слове, перестановки и выпадения слогов, появление лишних букв или слогов в слове, недописывание букв или слогов в слове обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слов.

Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что учащиеся не различают фонем родного языка. На письме это выражается в виде

их смещения и замены букв, а также неумение правильно употреблять на письме некоторые грамматические правила. Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи.

Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, из-за чего не могут правильно на письме определить границу предложения, как следствие, не применяют правильно постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале[41].

Одна из основных задач логопедической работы – правильно определить причины, лежащие в основе нарушения письма, поскольку от этого зависят методы и продолжительность коррекционной работы.

Коррекция нарушений письма включает следующие этапы:

- 1) Исправление дефектных звуков.
- 2) Работа учителя начальных классов с ребенком по специальным методикам:
 - формирование фонематического восприятия и внимания к словам при воспроизведении на письме оппозиционных фонем;
 - формирование звуко-буквенного анализа; синтез слова;
 - развитие способностей анализа и синтеза слов;
 - развитие способностей конструирования фраз и связных высказываний, темп письма;
 - расширение словарного запаса.

Для коррекции нарушений письма у младших школьников необходимо проведение с ними строго целенаправленной работы в течение достаточно продолжительного времени и обязательно с использованием большого количества тщательно подобранного однотипного речевого материала.

Коррекционно- развивающее направление включает работу по устранению речевых нарушений и развитию речевых и коммуникативно – деятельностных

умений и навыков. Она проводится на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровне, условно разделено на 3 этапа:

1 этап. Коррекционная работа на фонетическом уровне.

1. Воспитание фонематических представлений.

1) Гласные. Артикуляция. Узнавание гласного звука. Вычленение гласного из звукового ряда, из слов.

2) Согласные звуки. Артикуляция. Узнавание согласных звуков.

Вычленение согласных из звукового ряда и слов.

3) Формирование навыка чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую гласную.

4) Фонематический анализ открытого и закрытого слогов.

2. Формирование навыка звукового анализа слов:

а) вычленение первого ударного гласного из слова;

б) вычленение первого согласного звука из слова;

в) определение конечного согласного, гласного;

г) выделение ударной гласной из середины слова;

д) определение количества и последовательности звуков в слове

е) звуковой анализ двусложных слов с прямым открытым слогом, закрытым слогом и со стечением согласных на стыке слогов;

ж) звуковой анализ односложных слов;

з) звуковой анализ трехсложных слов;

и) звуковой анализ слов различной слоговой и звуковой структуры.

3. Формирование фонематического восприятия.

Дифференциация гласных.

а) а-о, у-о, у-и, ё-ю;

б) ы-и, а-я, о-ё, у-ю.

Обозначение мягкости согласных гласными второго ряда и буквой Ъ.

4. Дифференциация согласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство:

а) звонкие и глухие согласные: в-ф, п-б, т-д, с-з, к-г, ш-ж;

Оглушение звонких согласных в конце и середине слова.

б) свистящие и шипящие согласные: с-ш, з-ж, съ-щ, ч-щ, ч-ть, с-ц, ч-ц

в) соноры: р-л

г) заднеязычные к-г-х.

5. Формирование зрительного анализа и синтеза.

Дифференциация оптически сходных образов букв:

д-б, т-п, а-о, и-у, м-л, н-п, ш-щ, щ-ц, у-з и др.

2 этап. Коррекционная работа на лексическом уровне.

1. Выявление активного словарного запаса:

- слова, обозначающие предметы: фрукты, овощи, деревья, животные домашние и дикие, птицы, игрушки, учебные вещи, транспорт, мебель, профессии и так далее (учащиеся должны знать видовые и родовые названия, уметь группировать их, сопоставлять со смежными группами, отмечая сходство и различие);

- слова, обозначающие признаки: цвет, величина, форма, вкус, материал и другие качества;

- слова, обозначающие действия: способы передвижения, приема пищи, подачи голоса, рабочие действия и другие.

2. Расширение словарного запаса учащихся.

Актуализация пассивного словаря:

Синонимы (слова-«приятели»),

Антонимы (слова-«неприятели»),

Омонимы (слова - «близнецы»).

3. Слоговой анализ и синтез слов.

Составление слов из слогов. Деление слов на слоги. Анализ и синтез слов, полученных путем перестановки слогов или букв. Вставка недостающего слога.

Синтезирование новых слов.

4. Ударение в слове.

Смыслоразличительная роль ударения. Слоγο-ритмическая структура слова. Двусложные слова. Трехсложные слова.

5. Безударные гласные в корне слова.

Нахождение безударной гласной в корне слова. Тренировка в подборе проверочных слов. Правописание безударных гласных.

6. Состав слова. Морфемный анализ и синтез слов.

- а) корень слова, выделение корня, подбор родственных слов;
- б) сложные слова, выделение корней и соединительной гласной, лексическое значение, правописание;
- в) приставка, выделение приставок, значение приставок, правописание, префиксальный способ образования слов;
- г) суффикс, выделение и значение суффиксов, суффиксальный способ образования слов;
- д) окончание, выделение окончаний, значение окончаний;
- е) подбор слов соответствующей морфемной структуры по образцу, различение грамматических категорий на основе анализа и синтеза слова;
- ж) предлоги и приставки. Соотношение предлогов и глагольных приставок, правописание предлогов и приставок, подбор подходящих по значению приставок и предлогов.

3 этап. Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

1. Словосочетание и предложение.

Сопоставление слова и предложения как речевых единиц. Различение слов по признакам грамматической категориальности (по значению – части речи; по форме – категории числа, времени). Дифференциация частей речи.

Дифференциация слов по заданным семантическим группам. Определение количества и последовательности слов в предложении. Составление схемы предложения. Членение сплошного текста на предложения. Составление

предложений и словосочетаний. Вычленение словосочетаний из контекста.

Образование словосочетаний по вопросной схеме-модели. Составление предложений из слов, данных вразбивку. Определение последовательности предложений в тексте. Составление рассказов по опорным словам.

2. Согласование.

а) согласование слов в числе, изменение слов по числам, дифференциация форм числа глаголов и прилагательных по

вопросам;

б) согласование в роде, изменение по родам (прилагательные и глаголы прошедшего времени), родовые окончания;

в) главные члены предложения.

3. Дифференциация временных глагольных форм.

4. Управление.

Изменение слов по вопросам:

Кого? Что? (в.п.)

Кого? Чего? (р.п.)

Кому? Чему? (д.п.)

О (в, на) ком? Чем? (п.п.)

Кем? Чем? (т.п.)

Существительные одушевленные и неодушевленные.

Закрепление падежных форм.

Образование грамматических форм по контексту. Различие грамматических категорий по лексико-грамматическим признакам. Различение грамматических категорий по контексту.

5. Предлоги в, на, под, из, около, за, перед, между, по и др.

Уточнение конкретно-пространственных значений предлогов.

а) родительный падеж – у (местонахождение), с, из, до (направление действия);

б) дательный падеж – по (местонахождение), к (направление действия);

в) винительный падеж – в, на, за под (направление);

г) творительный падеж – за, на, под, перед (местонахождение, часть пространства);

д) предложный падеж – в, на (местонахождение).

Отдифференцировать различные значения одного и того же предлога.

Противоположные предлоги. Составление словосочетаний с предлогом.

6. Развитие связной речи.

Составление предложений. Составление рассказов по серии картин.

Придумывание конца рассказа, начала рассказа. Составление рассказа по сюжетной картине. Составление описательных рассказов о предмете или явлении. Пересказ подробный и короткий.

Следовательно, целенаправленная и слаженная работа учителя с учащимися начальных классов на уроках русского языка поможет детям справиться с таким нарушением письма как дисграфия.

Вывод по 1 главе

Проанализировав литературу по проблеме нарушения письма у младших

школьников с общим недоразвитием речи III уровня нами были сделаны следующие выводы.

Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходим ряд предпосылок - сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительнопространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы - тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности.

В течение нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза привлекала внимание многих исследователей. 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.

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.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЬ)

2.1 Методика изучения процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Целью констатирующего эксперимента было изучить особенности проявлений нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для осуществления поставленной цели нами использовалась методика О.Б. Иншаковой и Н.М Назаровой [37].

Методика содержит серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью.

В обследовании принимали участие 6 школьников, у которых наблюдается общее недоразвитие речи III уровня. Все ученики обучаются в 3 классе. Возраст 9-10 лет. 3 мальчика и 3 девочки.

По показателям проведенного обследования позволяющего выявить специфические ошибки процесса письма.

Обследование проводилось по следующим заданиям:

- 1.1. Диктант;
- 1.2. Списывание с печатного текста;
- 1.3. Списывание с рукописного текста.

Обследование осуществлялось в утренние часы, чтобы минимизировать возникновение утомления. Серии заданий были предложены фронтально.

Обработка результатов обследования письма школьников третьих классов

производится по следующим параметрам:

- количество предложений необоснованно написанных с новой строки;
- заголовок письменной работы написан не посередине (сильно сдвинут влево или вправо);
- первое слово текста написано рядом с его названием.

При анализе выполненных работ были проанализированы следующие группы ошибок:

1) замены и смешения букв, обусловленные акустико- артикуляционным сходством звуков:

А) звонких и глухих согласных, включая их мягкие пары: звонкий согласный на глухой согласный; глухой согласный на звонкий согласный.

Б) твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда; гласная буква 1 ряда на гласную 2 ряда.

Гласные буквы 1 ряда А О У Э Ы

Гласные буквы 2 ряда Я Е Ю Е И

Ошибки обозначения мягкости согласных:

- замена гласной буквы 2 ряда на Ъ;
- замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова;
- замена Ъ на гласную букву;
- пропуск Ъ;
- замена разделительного Ъ на И, Й + Ъ.

В) свистящих и шипящих согласных: свистящий согласный на шипящий согласный; шипящий согласный на свистящий согласный.

Г) аффрикатов и их компонентов: согласный звук Ц на согласный Ч; согласный звук Ч на согласный звук Ц; аффрикаты на компоненты аффрикатов.

Д) заднеязычных согласных (к-х, г-к, включая их мягкие пары): смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х); щелевой (Х) на смычные согласные (К, Г).

Е) сонорных согласных, включая мягкие пары: вибрانت Р на смычно-

проходной согласный Л; смычно-проходной согласный Л на вибрант Р.

Ж) гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между собой (по горизонтали):

А – О – У – Э – Ы

Я – Е – Ю – Е – И

гласная буква первого ряда на гласную букву первого ряда; гласная буква второго ряда на гласную букву второго ряда.

3) согласных, сходных по способу образования: п-к, с-х, т-к и т.д.

И) согласных, сходных по месту образования: п-м, т-н, н-л и т.д.

2) Оптические ошибки.

Ошибки написания зрительно похожих букв.

3) Моторные ошибки.

А) ошибки двигательного запуска;

Б) графический поиск при написании букв;

В) лишние элементы при воспроизведении букв;

Г) недописывание отдельных элементов;

Д) персеверации – повтор предыдущей буквы (слога): согласных букв; гласных букв; слогов; неоднократные правильные обводки букв.

4) Зрительно-моторные ошибки.

А) смешения оптически сходных букв;

Б) неточность передачи графического образа буквы;

В) неадекватное начертание букв.

5) Зрительно-пространственные ошибки.

А) зеркальность букв;

Б) неточность оформления рабочей строки.

б) Ошибки звукового анализа и синтеза.

Данная группа ошибок может встречаться как на уровне буквы, так и слога, в связи с тем, что слог, особенно у первоклассников, в силу несформированности фонемного анализа может восприниматься ими как целая и нечленимая единица.

А) пропуски букв:

согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных; непарных звонких, непарных глухих согласных;

гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И;

знаков – Ъ.

Б) вставки букв:

согласных – парных звонких согласных, парных глухих согласных; непарных звонких, непарных глухих согласных;

гласных – А, О, У, Э, Ы, Я, Е, Ю, Е, И;

знаков – Ь и Ъ.

В) перестановки букв: хаотичные перестановки; реверсия (зеркальная перестановка) букв в слове; реверсия букв в слове.

Г) антиципация букв: согласных, гласных.

Оценка ошибок.

1 балл – допущенная и не исправленная ошибка;

0,5 балла – допущенная, но правильно исправленная ошибка.

Общая сумма баллов, начисленных за ошибки, позволяет оценить степень выраженности нарушения и одновременно охарактеризовать у учащегося уровень сформированности контроля за процессом письма (путем отнимания от общего количества ошибок тех, которые ученик самостоятельно исправил).

2.2 Состояние письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Изучили особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня с помощью методики О.Б. Иншаковой, Н.М. Назаровой [37], включающий диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

Максимальное количество ошибок было допущено в диктантах, наименьшее количество ошибок было допущено при списывании. Это

объясняется тем, что списывание наиболее простой вид письменной работы, не требующий самостоятельного грамматического структурирования. При списывании дополнительно осуществляется опора на зрительный анализатор.

Изучив письменные работы детей, направленные на проверку состояния письма, мы выявили, что у 100% детей экспериментальной группы наблюдаются специфические ошибки.

Подчеркнем, что у большинства учеников прослеживаются ошибки, характеризующиеся недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза. Это доказывает наличие следующих ошибок в письменных работах детей:

- пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки, например вместо СТОИТ учащийся писал ТОИТ, а вместо УДАРИЛ ребенок писал УДРИЛ;

- пропуски Ъ в словах ДЕНЬ и ТЕНЬ;

- вставки гласных и согласных, слогов, например вместо ЛЕТНИЙ ребёнок пишет ЛЕТНИИЙ или слово ПОЛИЛ записал ПОЛИТЕЛ;

- раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов, например ПОНЕБУ, НАЗЕМЛЮ.

Незначительные ошибки прослеживались в написании зрительно похожих букв, а также встречались буквы с лишними элементами. В некоторых работах были неточности в оформлении рабочей строки.

Результаты письменных работ третьеклассников представлены в таблицах 1-4.

Таблица 1- Результаты диагностики нарушений письма при написании диктанта

Имя ученика	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализ и синтеза
-------------	---	-----------------	---------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Продолжение таблицы 1

Имя ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Серёжа В.	6	5	2	3	8
Никита Р.	5	5	1	2	5
Вероника С.	2	-	-	-	-
Миша К.	4	3	1	3	4
Милена З.	-	2	-	2	4
Алёна Л.	3	-	-	-	3
Итого	20	15	4	10	24

Таблица 1 демонстрирует, что наибольшее количество ошибок (24) было связано с неточностями звукового анализа и синтеза, а так же много неточностей (20) относилось к заменам и смещениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков.

Моторных ошибок было зафиксировано в целом по группе меньше (15), также как и проблем зрительно-пространственного характера (10).

Наименьшее число ошибок (4) относились к зрительно-моторным.

Таблица 2 - Результаты диагностики нарушений письма при списывании с печатного текста

Имя ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
Серёжа В.	4	4	2	4	6
Никита Р.	2	3	3	2	4
Вероника С.	2	2	-	-	3
Миша К.	3	3	2	3	4
Милена З.	-	2	-	-	3
Алёна Л.	2	-	-	-	-
Итого	14	14	7	9	20

При списывании печатного текста в целом соотношение ошибок было

похоже на то, что наблюдалось в диктанте. Наибольшее число ошибок (20) было связано с неточностями звукового анализа и синтеза и с заменами и смешениями букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (14).

Моторных ошибок было отмечено гораздо меньше (всего 2, на 2 меньше, чем в диктанте), а ошибок зрительно-пространственного зафиксированно (9).

Зрительно-моторных ошибок стало чуть больше (7), что обусловлено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки.

Таблица 3 - Результаты диагностики нарушений письма при списывании с рукописного текста

№ ученика	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализ и синтеза
Серёжа В.	5	4	3	4	8
Никита Р.	6	2	2	3	4
Вероника С.	-	1	-	2	-
Миша К.	5	2	-	3	3
Милена З.	5	-	-	3	2
Алёна Л.	2	-	-	-	3
Итого	23	9	5	15	20

При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (23), ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми (20). Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились (15). Меньше всего было моторных ошибок (9) и зрительно-моторных (5).

По характеру распределения ошибок можно отметить, что во всех трех сериях много ошибок, обусловленных звуковым анализом и синтезом – всего их по группе 44, а также ошибок, обусловленных акустико-артикуляторным

сходством звуков – всего их – 64.

В таблице 4 представлен анализ всех проводимых письменных работ.

Таблица 4 — Общий анализ проведенных письменных работ

№	Виды ошибок	Диктант	Списывание (с печатного текста)	Списывание (с рукописного текста)	Итого
1	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	20	14	23	57
2	Моторные ошибки	15	14	9	38
3	Зрительно-моторные ошибки	4	7	5	16
4	Зрительно-пространственные ошибки	10	9	15	34
5	Ошибки звукового анализ и синтеза	24	20	20	64

По характеру распределения ошибок можно отметить, что во всех трех сериях много ошибок, обусловленных звуковым анализом и синтезом – всего их по группе 64, а также ошибок, обусловленных акустико- артикуляторным сходством звуков – всего их – 57. Наименьшее количество ошибок зрительно-моторных — всего их 16.

Следовательно, данные изучения теории и результаты диагностики позволили нам составить программу формирующего эксперимента, направленного на устранение нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках русского языка.

2.3 Организация и содержание коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на уроках русского языка

Целью формирующего эксперимента было определить содержание логопедической коррекции нарушения письма у детей младшего школьного

возраста с ОНР III уровня на уроках русского языка.

Данные констатирующего эксперимента и анализ теоретических аспектов заявленной проблемы позволили нам сопоставить комплекс игр и упражнений, направленных на коррекцию выявления нарушений письма у младших школьников.

При определении содержания коррекционной работы мы ориентировались на следующие общепедагогические и коррекционные принципы:

- принцип наглядности (активно используется чувственная основа с учетом поставленных задач, наглядность соответствует возрастным и индивидуальным особенностям младших школьников с ОНР III уровня);

- принцип систематичности и последовательности (постепенно усложняющийся последовательный материал);

- принцип доступности (учет речевых и моторных возможностей детей с ОНР III уровня);

- принцип поэтапности (работа шла последовательно);

- принцип единства диагностики и коррекции, учета зоны ближайшего развития;

- принцип индивидуально-дифференцированного подхода (при выборе методов и приемов работы);

- принцип общения педагога с детьми и на основе личностно-ориентированной модели.

Практические методы, которые, могут применяться в логопедической коррекции могут быть отнесены упражнения и игры.

Упражнение — это многократное повторение школьником практических и умственных заданных действий. В логопедической коррекции они приносят эффект при устранении артикуляторных и голосовых нарушений, так как у учеников развиваются практические речевые умения и навыки или предпосылки к их развитию, идет овладение разными способами практической и умственной деятельности [10].

Подражательно-исполнительские упражнения производятся школьниками на основании образца. В логопедической коррекции важное место отводится упражнениям практической направленности (дыхательные, голосовые, артикуляторные).

В упражнениях творческого характера идет применение усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале. Например, при развитии звукового анализа и синтеза выявление последовательности звуков первоначально идет с опорой на вспомогательные средства, позднее - исключительно в речевом плане, так как усвоение действия звукового анализа оказывается перенесено в новые условия.

И наконец, действие звукового анализа можно считать сформированным, если он выполняется во внутреннем плане (школьник сам придумывает слова с заданным звуком, количеством звуков, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки, и так далее) [41].

К наглядным методам работы также причисляются наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, просмотр диафильмов, кинофильмов, прослушивание пластинок, магнитофонных записей, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов. Наблюдение сведено с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

Использование пособий может преследовать различные цели: коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и так далее), развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется обрабатываемый звук), развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых 5 звуков), закрепление правильного произношения звука, развитие лексического запаса слов, грамматического строя, связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

В процессе коррекции нарушений письма детей с ОНР используются и разнообразные словесные методы: показ образца, пояснение, объяснение, педагогическая оценка. Пояснение и объяснение включаются в наглядные и практические методы.

В логопедическая коррекция охватывает задания разных уровней:

1) Работа со звуками и буквами: упражнения на соотнесение звуков и букв; называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально; выкладывание букв из палочек; дермалексия - узнавание буквы, «написанной» на спине, на ладони, в воздухе; обведение букв по трафарету и др;

2) Работа со слогами: придумывание слов, содержащих заданный слог в определенной позиции; составление слоговых схем; составление слога по картинкам и др.;

3) Работа со словами: отгадывание ребусов; подбор слов в смысловой ряд; деление слов на слоги с выделением ударного слога; составление цепочки слов, отличающихся одним звуком и др.

Далее работа предполагается со словосочетаниями, предложениями и т.д.

Коррекционная работа проводится поэтапно.

На подготовительном этапе осуществляется реализация задач развития слухо-зрительного внимания, дифференцирования на слух, развития фонематических процессов, работа со звукопроизношением (как произносится, как слышится).

На основном этапе особое внимание уделяется слуховым дифференцировкам (проводится различие оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

На заключительном этапе закрепление полученного материала, умений и навыков в практической деятельности, на разных примерах и в разных ситуациях.

Обучение выстраивается с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче

лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Рассмотрим в таблице 5 логопедическую часть работы на уроках.

Таблица 5 - План организации работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня на уроках русского языка

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
Коррекционная работа на фонетическом уровне			
1	Выделение гласных звуков на фоне слова. Фонетическая, смысловозначительная роль ударения. Фонетический разбор.	Закрепление умения учащихся делить слово на слоги, определять количество слогов, находить среди них ударный слог. Рассмотреть смысловозначительную роль ударения. Ознакомить со слогаобразующей ролью гласных звуков.	«Найди ударный слог». Цель: формирование слоговой структуры слова.
2	Дифференциация гласных а-о, и-у, о-у	Закрепление умений произносить и различать звуки "А", "У", "О", воспроизводить гласные звуки на основе восприятия беззвучной артикуляции. Учить дифференцировать неречевые звуки по громкости и длительности.	«Подними символ». Цель: формирование фонематических процессов.
Обозначение мягкости согласных на письме			
3	Твёрдые и мягкие согласные звуки	Формирование понятия у обучающихся о твердых и мягких согласных. Учить различать мягкие и твёрдые согласные звуки и правильно произносить их в словах.	«Твёрдый-Мягкий». Цель: формирование звукового анализа и синтеза.
4	Обозначение мягкости согласных посредством гласных II ряда. Образование гласных II ряда. Звуковой анализ и синтез слов.	Развитие слуховой дифференцировки близких по звучанию фонем (по твердости – мягкости). Учить обозначать на письме мягкость согласного звука с помощью гласных второго ряда.	«Поймай и измени». Цель: формирование звукового анализа и синтеза.
5	Буквы «а-я», «у-ю», «о-ё», «э-е» после твёрдых и мягких	Закрепление знаний о гласных. Учить сравнивать согласные по твердости-мягкости впереди стоящих гласных.	«Волшебный мяч». Цель: развитие фонематического

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
6	Буква «ь» как показатель мягкости в конце и середине слова. Разделительный мягкий знак. Образование притяжательных прилагательных.	Развитие умения распознавать в слове мягкие согласные звуки и правильно обозначать их с помощью мягкого знака. Закрепление представлений учащихся о способах обозначения на письме мягкости согласных звуков; формировать навык смягчения согласного звука мягким знаком в конце и середине слова.	«Прятки». Цель: развитие фонематического слуха и восприятия.
Дифференциация согласных, имеющих акустико-артикуляционное сходство			
7	Звонкие и глухие согласные. Дифференциация звонких и глухих согласных звуков в словах и предложениях	Дифференциация парных звонких и глухих согласных в устной речи, правильное обозначение их на письме.	«Догадайся, какого слова не хватает?». Цель: развитие фонематического слуха.
8	Парные звонкие-глухие согласные. Дифференциация звуков [б-п] в словах и предложениях.	Развитие умений дифференцировать звуки [б] – [п] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [б] – [п] на слух и в произношении в словах и предложениях.	«Доскажи словечко» . Цель: развитие фонематического восприятия.
9	Дифференциация звуков [в-ф] в словах и предложениях.	Развитие умений дифференцировать звуки [в] – [ф] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [в] – [ф] на слух и в произношении в словах и предложениях.	«Лишнее слово». Цель: развитие фонематического восприятия.
10	Дифференциация звуков [г-к] в словах и предложениях.	Развитие умений дифференцировать звуки [г] – [к] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [г] – [к] на слух и в произношении в словах и	«Слова рассыпались». Цель: развитие фонематического восприятия.

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
---	------------	------------------	----------------------------

предложениях.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
11	Дифференциация звуков [д-т] в словах и предложениях.	Развитие умений дифференцировать звуки [д] – [т] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [д] – [т] на слух и в произношении в словах и предложениях.	«Лисички дрожат-не дрожат». Цель: развитие фонематического восприятия.
12	Дифференциация звуков [з-с] в словах и предложениях.	Развитие умений дифференцировать звуки [з] – [с] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [з] – [с] на слух и в произношении в словах и предложениях.	«Угадай слово». Цель: развитие фонематического восприятия.
13	Дифференциация звуков [ж-ш] в словах и предложениях. Правописание ШИ, ЖИ.	Развитие умений дифференцировать звуки [ж] – [ш] в устной и письменной речи. Учить различать звуки [ж] – [ш] на слух и в произношении в словах и предложениях.	«Четвертый лишний». Цель: развитие фонематического восприятия.
14	Дифференциация звуков [с-ш] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [С] – [Ш] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.	«Доскажи слог». Цель: развитие фонематического восприятия.
15	Дифференциация звуков [з-ж] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [Ж] – [З] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами.	«Разгадай кроссворд». Цель: формирование фонематического слуха.

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
		Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.	

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
16	Дифференциация звуков [с-ц] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [С] – [Ц] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.	«Соедини слоги». Цель: формирование фонематического слуха.
17	Дифференциация звуков [л-р] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [Л] – [Р] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.	«Превраща-ка». Цель: формирование фонематического слуха.
18	Дифференциация звуков [ш-щ] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [Ш] – [Щ] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.	«Увеличь». Цель: формирование фонематического слуха.
19	Дифференциация звуков [с'-щ] в словах и предложениях.	Дифференциация звуков [С'] – [Щ] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на	«Наоборот». Цель: формирование фонематического слуха.

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
		<p>письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.</p>	

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
20	Дифференциация звуков [ч-щ] в словах и предложениях. Правописание ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ.	<p>Дифференциация звуков [Ч] – [Щ] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.</p>	<p>«Подружи». Цель: формирование фонематического слуха.</p>
21	Дифференциация звуков [ч-т'] в словах и предложениях.	<p>Дифференциация звуков [Ч] – [Т'] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.</p>	<p>«Зашифрованные звуки». Цель: формирование фонематического слуха.</p>
22	Дифференциация звуков [ц-т'] в словах и предложениях.	<p>Дифференциация звуков [Ц] – [Т'] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях. Соотнесение звуков с символами и «опорами» для их обозначения на письме. Работа со словами-паронимами. Развитие фонематического восприятия, внимания, анализа и синтеза на слух и на письме.</p>	<p>«Светофорчик». Цель: формирование фонематического слуха.</p>

Коррекционная работа на лексическом уровне

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
23	Однокоренные слова. Понятие «однокоренные» слова. Выделение корня слова	Закрепления понятия «корень слова». Формирование умения находить однокоренные слова и выделять в них корень, опираясь на смысловую составляющую.	«Как зовут мастера?». Цель: развитие внимания, памяти, речи, логического мышления.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
24	Однокоренные слова и слова с омонимичными корнями	Повторение общих сведений о родственных словах. Закрепление термина - корень, однокоренные слова, учить выделять два признака родственных слов (общая часть и семантическая общность), работать над семантикой групп родственных слов. Различия родственных слов и слов с омонимичными корнями.	«Найди лишнее слово». Цель: развитие словесно-логического мышления.
25	Однокоренные слова и слова-омонимы, слова-паронимы	Уточнение значения понятия «однокоренные слова». Развитие умения проводить дифференциацию родственных и неродственных слов. Развитие умения осуществлять подбор родственных слов с опорой на сходство значений и общность буквенного состава. Развитие способности проводить разбор слова по составу.	«Лото родственных слов». Цель: развитие мыслительных способностей и слухового внимания
26	Чередование согласных звуков в корне слова.	Сформирование представление о понятии «чередование согласных в корне», умение находить эти согласные. Формирование навыков образования однокоренных слов чередованием согласных. Обогащение словарного запаса.	«Угадай пару». Цель: развитие мыслительных способностей и слухового внимания.
27	Парные звонкие и глухие согласные звуки в конце и в	Формирование умения применять на практике правила правописания парных звонких и глухих согласных.	«Исключение лишнего». Цель: развитие орфографической

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
	середине корня слова. Орфограммы: чк, чн, щн, жи, ши, ча, ща, чу, щу	Обогащение знаний учащихся о способах деятельности при проверке парных согласных в корне и на конце слов. Обогащение словарного запаса речи учащихся. Учить безошибочно писать слова с буквосочетаниями жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк,чн,чт,щн.	зоркости.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
28	Удвоенные буквы согласных в корне слова. Перенос слов с удвоенными согласными.	Знакомство учащихся с произношением и написанием наиболее часто употребляемых слов с удвоенными буквами. Обогащение словарного запаса детей словами с удвоенными согласными, учить точному употреблению слов в зависимости от их лексического значения.	«Назови слова». Цель: развитие фонематического слуха
29	Непроизносимые согласные в корне слова.	Формирование у детей представление о словах с непроизносимыми согласными. Знакомство со способом проверки написания слов с непроизносимыми согласными, с помощью подбора однокоренных слов.	«Найди друзей». Цель: развитие речи, орфографической зоркости, мышления, внимания.
30	Безударные гласные в корне слова.	Закрепление правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением. Формирование умения подбирать родственные проверочные слова. Обогащение словарного запаса детей.	«Своя игра». Цель: развитие связной речи, оперативной памяти, логического мышления, произвольного внимания.
31	Сложные слова. Буквы о, е в сложных словах.	Уточнение способов образования сложных слов. Совершенствование навыков правописания сложных слов. Обобщение и систематизация знаний и умений учащихся.	«В мире животных». Цель: развитие образного мышление, внимания и памяти.

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
32	Приставочное словообразование. Приставки пространственного значения.	Использование приставок пространственного и временного значения в словах, словосочетаниях, в предложениях и текстах. расширение словарного запаса за счёт приставочных глаголов. Формировать навыки языкового анализа и синтеза. Закрепление правила написания приставок с глаголами.	«Магия приставок». Цель: развитие слухового восприятия.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
33	Дифференциация приставок, сходных по буквенному составу.	Развитие умения различать приставки, правильно употреблять их в устной и письменной речи. ³ Закрепление отличительных признаков приставок. Тренировка умения выделять приставку в слова. Формирование навыка правильного написания предлогов и приставок. Закрепление навыка работы с деформированным текстом.	«Составь предложение». Цель: развитие навыка согласования слов в предложении.
34	Безударные гласные в приставках.	Сформирование у учащихся знания о правописании безударных гласных в приставках и способе их проверки. Формирование умения написания буквы безударных гласных в приставках. Расширение словарного запаса.	«Вставь словечко». Цель: развитие мышления и внимания.
35	Удвоенный согласный на стыке приставки и корня.	Знакомство учащихся с удвоенной согласной буквой на стыке приставки и корня. Формирование умения правописания удвоенных согласных на стыке приставки и корня. Формирование умения различать удвоенные согласные в корне слова и на стыке приставки и корня.	«Исследователи-лингвисты». Цель: развитие теоретического мышления.

№	Тема урока	Содержание урока	Комплекс игры и упражнения
36	Разделительный Ъ и Ь знаки.	Знакомство с мягким и твёрдым разделительными знаками. Формирование представлений о том, в каких случаях пишем разделительный Ъ- твёрдый знак , а в каких разделительный Ь-мягкий знак.	«Игра-тренажёр». Цель: развитие навыка фонематического анализа слова.
37	Предлоги.	Уточнение представлений о роли предлогов в речи. Развитие умений выделять предлоги из предложений, изменять форму слова в зависимости от предлога, составлять предложения, используя предлоги. Расширение словарного запаса.	«Наоборот». Цель: формирование навыка анализа и синтеза.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
38	Различение приставок и предлогов.	Закрепление знаний детей о приставках и предлогах. Словообразующая и смысловая роль приставки. Пространственные представления и их выражение посредством предлогов. Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок.	«Составь предложение». Цель: развитие навыка согласования слов в предложении.
39	Части слова. Окончание и основа	Закрепление знаний детей о частях слова и основы слова. Формирование навыков словообразования при помощи суффиксов и приставок, окончаний. Закрепление правил правописания жи-ши, чу-щу, ча-ща.	«Вставь основу». Цель: развитие навыка морфологического анализа и синтеза слов.
40	Состав слова. Разбор слова по составу.	Уточнение понятий "корень", "приставка", "суффикс", "окончание" и "основа слова". Составление совместно с учащимися алгоритма разбора слов по составу. Развитие речи учащихся, обогащение словарного запаса.	«Разбери слово по составу». Цель: развитие сообразительности, мышления, памяти.

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
Коррекционная работа на синтаксическом уровне			
41	Словоизменение имен существительных (Число, род, падеж)	Создание условий для развития у учащихся умения изменять имена существительные по числам и падежам, ставить существительные в разные падежные формы.	«Жадина». Цель: развитие мышления, воображения, связной речи.
42	Суффиксальное словообразование. Уменьшительно-ласкательные суффиксы. Суффиксы профессий. Разбор имени существительного.	Закрепление понятия «суффикс». Упражняться в образовании слов при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов -к-, -ик-, -ок-, -ек-, -ек-, -чик-, -очк-, -ечк-, -ичк-, -еньк-, -ышк-. Упражняться в образовании слов-профессий при помощи суффиксов. Составление алгоритма разбора имени существительного как части речи.	«Назови ласково». Цель: развитие логического мышления и слуховой памяти.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
43	Склонение существительных.	Закрепление знаний детей о зависимости склонения имён существительных от их рода и окончания. Совершенствование умений определять склонения имен существительных, стоящих в косвенных падежах.	«Не ошибись!». Цель: развитие внимания и памяти.
44	Местоимение. Изменение по числам, лицам, родам (местоимения 3-го лица, ед.ч.). Правописание местоимений с предлогами.	Повторение роли местоимения в языке. Определение личных местоимений среди других частей речи. Развитие умений определять род местоимений 3 лица в единственном числе.	«Заменя слово местоимением!». Цель: развитие слухового и зрительного восприятия, логического мышления и памяти.
45	Словоизменение прилагательных. Согласование имен прилагательных с	Закрепление знаний детей об имени прилагательном. Согласовывание имен существительных с прилагательными в роде, падеже и	«Соедини существительное с прилагательным!». Цель: развитие

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
	именами существительными в числе, роде.	числе. Различие прямого и переносного смысла устойчивых словосочетаний. Обогащение словарного запаса.	языкового анализа и синтеза.
46	Правописание окончаний прилагательный. Постановка вопросов. Разбор по составу.	Закрепление знаний детей об имени прилагательном. Согласовывание имен существительных с прилагательными в роде, падеже и числе. Составление алгоритма разбора имени прилагательного как части речи. Обогащение словарного запаса.	«Допиши окончание». Цель: развитие фонематического слуха.
47	Согласование глаголов с именем существительным в числе, роде. Время глагола.	Закрепление знаний детей об имени прилагательном. Развитие умения согласовывать глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени с именами существительными в роде и числе. Уточнение и обогащение словарного запаса.	«Перепутаница». Цель: развитие зрительного и звукового внимания к языковым единицам.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
48	Правописание НЕ с глаголами.	Формирование навыка отдельного написания частицы НЕ с глаголами. Применение правила написания НЕ с глаголами. Умение выделять глагол среди других частей речи.	«Глагол с не называть-приседать». Цель: развитие внимания и памяти.
49	Неопределенная форма глагола,. Постановка вопросов. Правописание ь после ч. Разбор глагола как части речи.	Формировать умение определять неопределенную форму глагола по вопросам. Нахождение глаголов неопределенной формы в текстах. Развитие и обогащение речь детей. Составление алгоритма разбора глагола как части речи.	«Четвертый лишний». Цель: развитие языкового анализа и синтеза.
50	Связь глагола с наречием, Постановка	Усвоение учащимися основного понятия – наречие. Знакомство с существенными	«Подбери наречие». Цель: развитие слухоречевой памяти,

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
	вопросов.	признаками наречия и ролью в нашей речи. Рассмотреть отличительные признаки наречия и других частей речи. Обогащение и пополнение словарного запаса учащихся.	зрительного восприятия.
51	Предложения по цели высказывания. Грамматическая основа предложения.	Знакомство учащихся с различными видами предложений (повествовательным, вопросительным, побудительным). Развитие умения находить грамматическую основу.	«Определи вид предложения». Цель: развитие зрительной и слуховой памяти.
52	Предложения с однородными членами. Схемы предложений.	Создание условий для развития у учащихся умений распознавать однородные члены в предложениях. Определение какими членами в предложении они являются. Соблюдение интонационных перечислений при однородных членах.	«Дополни предложение». Цель: развитие фонематического слуха, памяти и внимания.

Продолжение таблицы 5

№	Тема урока	Содержание урока	Коррекционная работа на уроке
53	Простые и сложные предложения. Предложения с союзом И. Знаки препинания в сложном предложении. Разбор предложения.	Знакомство с понятием простого и сложного предложений. Различие простых и сложных предложений. Развитие умений ставить знаки препинания в сложных предложениях.	«Продолжи предложение». Цель: развитие фонематического слуха, памяти и внимания.
Развитие связной речи			
54	Составление плана рассказа. Пересказ текста Написание изложения (сочинения)	Обучение связному последовательному пересказу с наглядной опорой в виде графических схем, отображающих последовательность событий.	«Продолжи предложение». Цель: развитие связной монологической речи.

Следовательно, при системном проведении работы, мы ожидаем положительных результатов. Для реализации работы по этим направлениям на уроках русского языка мы использовали игры и упражнения. Логопедическая работа включала в себя фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы.

Выводы по 2 главе

Целью констатирующего эксперимента было исследовать особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Были сделаны следующие выводы.

1. Для реализации поставленной цели применялась методика диагностики нарушений письма О.Б. Иншаковой, Н.М. Назаровой, которая включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью. Процедура диагностики включала 3 серии заданий: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.
2. Наибольшее количество ошибок детей в диктанте было связано с неточностями звукового анализа и синтеза, а также много неточностей относилось к

заменам и смешениям букв, обусловленных акустикоартикуляционным сходством звуков, а также моторных ошибок. При списывании печатного текста зрительно-моторных ошибок стало чуть больше, что определено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки. При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замен и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков, ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми. Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились. В общем по всем сериям эксперимента ошибок связанных с дифференциацией и произношением звуков было больше всего.

3. Большинство ошибок было связано со смешиванием на письме звонких и глухих согласных, в том числе их мягкие пары: звонкий согласный заменялся на глухой согласный и наоборот. На втором месте по распространенности стоит смешивание твердых и мягких согласных, которое находит свое отражение в смешениях гласных букв между собой, также в данную группу включены замены гласных на мягкий или твердый знак или йотированный знак. Довольно частыми были замены и смешения между шипящими и свистящими, а также смешивания соноров, включая их мягкие вариации.

Заключение

Целью исследования было определение и реализация логопедической работы по коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках русского языка.

Письмо формируется на более поздних этапах образования детей, на основе гармонично развитой устной речи. Процесс письма представляется как сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При неполном и поврежденном формировании устной речи овладение хорошим письмом выступает сложным и трудным процессом.

Особенно актуально создание коррекционно-развивающих программ для повышения уровня письменной и устной речи, овладения структурой слова,

расширения словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ОНР. Проанализировав учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР будет результативнее, если коррекционную работу необходимо выстраивать с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

Методы коррекционной работы в случае трудностей письменной речи должны быть адекватны механизмам нарушения. Коррекции в данном случае выстраивается не от симптома, а от механизма нарушения письменной речи.

Целью констатирующего эксперимента было исследовать особенности проявлений дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня. Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики нарушений письма, предложенная О.Б. Иншаковой, Н.М. Назаровой. Было выявлено, что наибольшее число ошибок дети допускают в связи с неточностями звукового анализа и синтеза, помимо этого, много неточностей относилось к заменам и смешениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков. Были обнаружены моторные ошибки, трудности зрительнопространственного характера, реже – зрительно-моторные.

Особенно выраженным оказалось число ошибок, связанных с дифференциацией и произношением звуков (смешивание на письме звонких и глухих согласных, в том числе их мягких пар, смешивание твердых и мягких согласных, которое находит свое отражение в смешениях гласных букв между собой, замены гласных на мягкий или твердый знак или йотированный знак, смешения между шипящими и свистящими и др.).

Целью формирующего эксперимента было провести работу по коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках русского языка.

Коррекционная работа проводилась поэтапно.

На подготовительном этапе осуществлялась реализация задач развития слухо-

зрительного внимания, дифференцирования на слух, развития фонематических процессов, работа со звукопроизношением (как произносится, как слышится).

На основном этапе мы продолжали решать поставленные задачи, особое внимание уделяя слуховым дифференцировкам (проводится различие оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста).

На заключительном этапе шло закрепление полученного материала, умений и навыков в практической деятельности, на разных примерах и в разных ситуациях.

Значительное внимание мы уделяли развитию фонематического слуха, навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия, работе по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи, зрительно-пространственной ориентировки детей с ОНР Шуровня, развитию мелкой моторики и координации движений пальцев рук, навыкам ориентировки по клеткам в тетради и графическим навыкам.

Список использованных источников

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Аксенова Л.И. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 106
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств./ Т.В. Божович. – СПб., 2001.
4. Богатырева А. О. Проблемы дифференциации в коррекции фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями //

Проблемы современного образования. – 2013. - № 2. – С. 168-175.

5. Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы. Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв./ Е.Д. Бурина. – СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.
6. Визель Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Визель// Учебно-методическое пособие. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М.: Лабиринт, 1996. -415 с.
8. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий « Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / В.В. Гладкая.- Мн.: Зорны Верасок, 2011.- 112с.
9. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
10. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие./ О.В. Елецкая – СПб.: Речь, 2006. – 180 с.
11. Елецкая О. В. Проявления дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. - 2005. - №1(12). С. - 42.
12. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова– М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.
13. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/844320/>
14. Ивановская О.Г. и др. Дисграфия и дизорфография: Изучение,

методика, сказки: Методическое пособие./О.Г. Ивановская – СПб.: КАРО, 2008. – 544 с.

15. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет./О.Б. Иншакова// Пособие для логопеда. – М.: Владос, 2003. – 112 с.

16. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. - М.: Книга по Требованию, 2012. - 171 с.

17. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебнометодическое пособие. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.

18. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.

19. Копрова Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 103-108.

20. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003 - 336с.

21. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методическое пособие/ Под ред. Н.Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 208 с.

22. Костин, Н.А. Методика русского языка в начальных классах [Текст]/ Н.А. Костин. – М., 1969. – 361 с.

23. Ладوشкина М.Н. Современные представления о дизорфографии у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2014. - № 10. – Том 4. – С. 123-126.

24. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников./Р.И. Лалаева – СПб.: Союз, 2001.– 224 с.

25. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М.: Просвещение, 1991. С. 137 24. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в

2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. — С. 375–386.

26. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е.Левина. – М.: Альнс, 2013. – 367 с.

27. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. - № 2. – С. 66-71.

28. Логинова Е.А. Состояние лексико-грамматических компонентов речи у школьников с дизорфографией / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая // Логопедия. Научно-методический журнал. – СПб.: Издательский дом «Образование плюс», 2006. - №4(14). – С. 22-28.

29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.Н. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой. –М.: Владос, 2011. – 548 с.

30. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 191 с.

31. Лысюк О. Л. Игровые способы формирования предпосылок овладения навыком письма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - №3. С. - 77 - 79

32. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. — 2-е изд., испр. — М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. — 184 с.

33. Манерко Е.И., Черепкова Н.В. Профилактика нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/27499.pdf>

34. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления// Логопед. – 2004. – № 4 – с. 13-25.

35. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной

речью// Логопед. – 2005. – № 3 – с. 4-11.

36. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2007. – 640 с.

37. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачѳв, НИИ Школьных технологий, 2008. – 140с.

38. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.

39. Романовская Т. Ф., Черепкова Н. В. Обучение письменной речи детей с нарушением интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 251–255. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86055.htm>.

40. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов /[Текст]// Под ред. Соловейчик М.С. – М., 1993.

41. Садовникова И.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся [Текст] / И.Н. Садовникова: Автореферат диссертации канд. пед. наук. – Москва, 1979.

42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0317/1-0317-1.shtml>

43. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 402 с.

44. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 124

45. Терещенко Э.В., Юркевич М.И. Нейропсихологическое исследование речи младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NII_2013/Psihologia/6_146119.doc.htm

46. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под.ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с: ил.
47. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн.2. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. –292 с.
48. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. –С. 34–42.
49. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [электронный ресурс] / Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml

Приложение

Приложение 1

Диагностический материал

1) Диктант.

Гроза.

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

29 слов, 82 согласных, 59 гласных, 5 мягких знаков, 13 кластеров в словах.

2) Списывание (с печатного текста).

Ежик.

Теплые лучи разбудили лес. От старой ели легла тень. Вылез тощий ежик. Он стал искать пищу.

17 слов, 47 согласных, 37 гласных, 2 мягких знака, 7 кластеров в словах.

3) Списывание (с рукописного текста).

Журавль.

Жил на болоте журавль. Он построил избушку. Журавлю стало скучно жить одному. Он позвал в гости цаплю.

18 слов, 57 согласных, 39 гласных, 2 мягких знака, 14 кластеров в словах.