



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

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

**Предупреждение нарушений письма у первоклассников с общим
недоразвитием речи (III уровень)**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
% авторского текста 65,11%
Работа к защите
рекомендована/не рекомендована
«19» 12 2023 г.
зав. кафедрой СМЧРМ
(название кафедры) _____ ФИО

М. М. М. М. М.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406-101-3-1
Янович Алена Вячеславовна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Бородина Вера Анатольевна

В. А. Бородина

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	6
1.1 Психофизиологические механизмы письма	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень).....	18
1.3 Особенности овладения письмом детьми с общим недоразвитием речи (III уровень)	25
Выводы по 1 главе	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	34
2.1 Методики выявления предпосылок нарушения письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	34
2.2 Результаты исследования предпосылок нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	38
2.3 Коррекционная работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	52
Выводы по 2 главе	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день очевидно, что ребенок с нормой речевого развития на момент поступления в школу без искажений и замен произносит звуки родного языка, обладает значительным запасом слов. Также, к началу школьного обучения происходит завершение важного этапа развития речи – усвоение грамматической системы языка. Отмечается возрастание количества сложных, распространенных предложений, у ребенка складывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, самоконтроль речи.

Наряду с этим, стоит выделить детей, которые отличаются пониженной способностью к анализу явлений языка. Овладение правильной речью у таких дошкольников затруднено бедностью словаря, синтаксических конструкций, наличием отдельных признаков аграмматизма. Все это, как следствие, будет определять формирование общей неуспеваемости в школе.

Ежегодно в начальной школе увеличивается число детей, которые имеют различные отклонения в своем речевом развитии. Возможны как изолированные, так и комплексные нарушения речи, что влечет за собой значительное снижение обучаемости, усвоения материала. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) и Росстата, 12% населения Земли страдают нарушениями письма, в школах России – более 30% школьников. По последним данным, в нашей стране 37% учащихся начальной школы имеют различные нарушения письма.

Значительная часть выпускников дошкольных организаций зачисляется в первый класс с логопедическим заключением – общее недоразвитие речи III уровня, в дальнейшем, проявления его окажут негативное влияние на процесс овладения грамотой. Это, в свою очередь, определяет широкое распространение нарушений письма среди учащихся первых классов.

Такие отечественные исследователи, как Р.И. Лалаева, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Е.В. Мазанова, Н.М. Русецкая, О.М. Коваленко,

И.Н. Садовникова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.А. Поваляева, А.В. Ястребова занимались проблемами изучения речи младших школьников.

Методики обследования речи младших школьников разрабатывали О.Б. Иншакова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, Е.В. Мальцева, Н.М. Пылаева.

Год от года в начальной школе растет численность детей с нарушениями письма, имеющих в связи со спецификой речевого расстройства серьезные трудности в усвоении школьной программы. Многие отечественные исследователи отмечают, что имеют место быть определенные трудности в овладении письмом младшими школьниками общеобразовательных школ (А.В. Ястребова, С.Ф. Иваненко, Л.Ф. Спирина, Р.Е. Левина). Дети с нерезко выраженными нарушениями речи (Э.Ф. Соботович), к которым также можно отнести детей с общим недоразвитием речи III уровня, составляют основной контингент неуспевающих по предметам языкового цикла.

О.Б. Иншакова считает, что основу нарушений письма составляют как дефекты устной речи, так и неполнота зрительного восприятия, оптико-пространственного анализа с проявлением ряда моторных трудностей. Трудности в овладении письмом, которые проявились в процессе школьного обучения, могут перерасти в хроническую неуспеваемость по родному языку, если со школьником не будет проведена своевременная и квалифицированная коррекционно-развивающая работа.

Объект исследования – процесс становления и формирования письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования – коррекционная работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования – теоретически и эмпирически исследовать основы предупреждения нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить предпосылки нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Определить содержание коррекционной работы по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Методы исследования.

Теоретические методы: метод анализа литературы, данных диагностического изучения детей; метод сравнения теоретических и экспериментальных данных; метод классификации; метод обобщения результатов исследования.

Эмпирические методы: педагогический эксперимент, методы логопедической диагностики, наблюдение, методы математической обработки данных, полученных в ходе педагогического эксперимента.

База исследования: МБОУ «Школа-интернат № 11 г. Челябинска».

Экспериментальную группу составили 10 детей младшего школьного возраста (учащиеся 1-го класса), имеющих следующее заключение медико-психолого-педагогической комиссии: общее недоразвитие речи III уровень.

Структура работы: введение; две главы; выводы по главам; заключение; список литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Психофизиологические механизмы письма

В рамках исследования психофизиологических механизмов письма приведем определение, предложенное Т.В. Ахутиной, в котором письмо представляет собой сложную, интегративную, когнитивную деятельность, обеспечиваемую мультимодальным взаимодействием комплекса познавательных процессов: организации деятельности, речи, моторики, памяти, внимания, восприятия [3, с. 27]. В процессе письма участвуют несколько анализаторов. Речь идет о речеслуховом, речедвигательном, зрительном, общедвигательном анализаторах. В процессе письма между ними формируется взаимообусловленность и тесная связь. Структуру данного процесса определяет этап овладения навыком, задачами и характером письма.

Т.В. Ахутина отмечает, что письмо находится в тесной связи с устной речью и может осуществляться только при условии, что уровень ее развития достаточно высок [3, с. 30].

Такие отечественные исследователи, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин изучали психофизиологические особенности письма. Ученые единогласно принимают факт того, что письмо представляет собой чрезвычайно сложную форму человеческой деятельности. А.Р. Лурия пишет о том, что письмо является многоуровневым процессом, который включает в себя несколько этапов: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в нужные графические начертания [29, с. 44].

А.Р. Лурия в своих работах отметил, что формирование устной речи протекает в ходе естественного общения ребенка и взрослого. Письмо, в свою очередь, характеризуется совершенно иным происхождением и другой

психологической структурой [28, с. 72]. Формирование письма является результатом специального обучения. Оно берет свое начало в сознательном овладении средствами письменного выражения мысли.

А.Р. Лурия в своем труде «Очерки психофизиологии письма» выделил несколько операций письма:

1. Побуждение, мотив, задача являются началом письма. Человек должен знать, для чего пишет. Целью письма может быть фиксация, сохранение на определенный срок информации, передача информации другому лицу, побуждение кого-то к действию. Человеком составляется план мысленного высказывания, смысловая программа, общая последовательность мыслей. Начальную мысль можно соотнести со структурой предложения. В процессе письма необходимо сохранять определенный порядок написания фразы, сконцентрироваться на написанном, и на том, что предстоит написать.

Все предложения, которые человек хочет записать, будут разбиты на слова, которые его оставляют, поскольку на письме обозначаем границы каждого слова в отдельности.

2. Анализ звуковой структуры слова является одной из самых сложных операций письма. Для того, чтобы верно записать слово, необходимо определить его звуковую структуру, место каждого звука и последовательность. Совместная деятельность речеслухового и речедвигательного анализаторов позволяет проводить звуковой анализ слова. Стоит отметить роль проговаривания в определении характера звуков, их последовательности. Оно может быть громким, шепотным, внутренним. Велика роль проговаривания на начальных этапах овладения письмом. Задачи проговаривания состоят в уточнении характера звука, различении его от сходных звуков, определении последовательности звуков в слове.

3. Следующей операцией А.Р. Лурия называет соотнесение фонемы, выделенной из слова, с определенным зрительным образом буквы, которую необходимо дифференцировать от всех других, особенно от графически сходных. Автор пишет о том, что только достаточный уровень

сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений позволит провести различие между графически сходными буквами. Анализ и сравнение буквы – сложная задача для первоклассников.

4. Далее идет моторная операция процесса письма. Речь идет о воспроизведении зрительного образа буквы с помощью движений руки. Одновременно с движением руки осуществляется кинестический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль укрепляется зрительным контролем, прочтением написанного [30, с. 110].

Н.И. Жинкин считает, что у взрослых людей процесс письма автоматизирован, этим он отличается от характера письма ребенка, который только овладевает данным навыком. Письмо взрослого человека – это целенаправленная деятельность, ее основная цель – передача смысла либо его фиксация. Такие качества как целостность и связность характеризуют процесс письма взрослого человека, письмо представляет собой синтетический процесс. Графический образ слова можно воспроизвести не отдельными буквами, а как единое целое, воспроизведение в рамках единого моторного акта. Осуществляется процесс письма автоматизировано, находится под двойным контролем, как зрительным, так и кинестетическим [17, с. 21].

Конечный этап сложного процесса перевода устной речи в письменную – это автоматизированные движения руки. Данному этапу будет предшествовать сложная деятельность, которая подготавливает конечный этап. Н.И. Жинкин пишет о многоуровневой структуре процесса письма, которая включает большое число операций. У человека взрослого они будут характеризоваться сокращенным, свернутым характером [17, с. 33].

В теории механизмов речи автором было раскрыто взаимодействие фонетической и лексико-грамматической стороны речи. Он пишет, что механизм речи включает два базовых звена. Это образование слов из звуков и составление сообщений из слов. Под словом он понимает место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова,

«решетка фонем». На второй ступени отбора элементов образуется «решетка морфем» [17, с. 44].

Н.И. Жинкин установил, что слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема – сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяется целью конкретного сообщения [17, с. 52].

Л.С. Цветковой было указано на то, что работа лобных отделов мозга определяет психологический уровень организации письма. Совместная работа задневисочных, височных, заднелобных нижнетеменных, переднезатылочных отделов обеспечивает психофизиологический уровень организации письма. Совместная работа передней и задней речевых зон, которые отвечают за синтагматику и парадигматику речи, обеспечивает лингвистический уровень организации письма (выбор нужного звука, слова, синтаксиса).

Также, автором было отмечено, что письмо – это сложный психический процесс, который включает в свою структуру и вербальные, и невербальные формы психической деятельности, речь идет о внимании, зрительном, акустическом и пространственном восприятии [46, с. 20].

При нормальном развитии процесс письма осуществляется на основе определенных речевых и неречевых функций, сформированных у ребенка на достаточном уровне. Это слуховая дифференциация звуков, правильное произношение звуков, сформированный языковой анализ и синтез, на достаточном уровне сформированная лексико-грамматическая сторона речи, зрительный анализ и синтез, пространственные представления.

Л.С. Волкова делает вывод, что письмо является сложным процессом, который включает в себя осуществление координированных, тонких движений руки. Техника письма подразумевает под собой согласованную работу мелких мышц кисти, руки, хорошо развитую зрительно-моторную координацию, зрительное восприятие и произвольное внимание [27, с. 182].

Л.Р. Зиндер считает, что термин «письмо» объединяет в себе три разных категории явлений. Речь идет о виде особой семиотической системы; способе перекодирования устной речи в письменную; форму коммуникации. Исследователь считает, что возникновение письменного языка не является естественным. Письмо – искусственно, оно является результатом (продуктом) культуры и служит для передачи речи на значительные расстояния, а также для того, чтобы зафиксировать информацию во времени. Письмо нельзя считать обязательной составляющей любой речевой системы, это объясняет невозможность спонтанного усвоения письма в процессе подражания. Это возможно только посредством специального обучения [19, с. 30].

А.А. Леонтьев считает, что мозг грамотного человека оперирует двумя языковыми системами. В языковом коллективе существуют две нормы, два стандарта. Это устно-языковая и письменно-языковая системы [25, с. 64].

Письмо представлено тремя системами знаков, которые являются аллографами (прописные, строчные и печатные). Во многих случаях они существенно отличаются друг от друга графически. Речь идет о четырех системах: печатные прописные и печатные строчные, рукописные прописные и рукописные строчные. Таким образом, ребенку в процессе обучения необходимо усвоить четыре разных символа, обозначающих одну фонему.

Исследователем Л.В. Щербой было также предложено определение процесса письма. Так, под письмом он понимал способ перекодирования, т.е. набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), который именуется правописание. В русской алфавитической системе письменности он включает операции символизации (звуки обозначаются буквами) и процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков [53, с. 34].

Свое понимание письма предложил А.Н. Леонтьев. Он пишет о том, что как вид деятельности письмо включает три базовые операции. Речь идет о символическом обозначении звуков речи (фонем); о моделировании звуковой

структуры слова при помощи графических символов (Л.Е. Журова, Д.Б. Эльконин); графо-моторных операциях [25, с. 22] (рис.1).

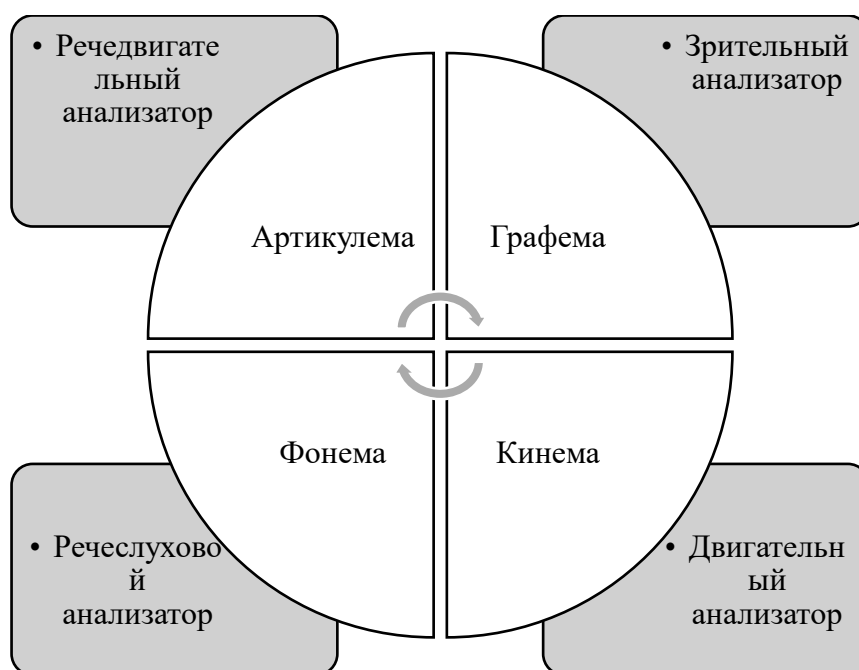


Рисунок 1 – Единица речи по И.Н. Садовниковой

Психофизиологические механизмы письма изучались Л.С. Выготским. Исследователь говорит о психофизиологической природе процесса появления и формирования письма. Л.С. Выготский пишет о некоей фазисной динамике, которая связана с переводом психических процессов у ребенка на функционирование более высокого уровня [10, с. 72].

Ученым были выделены два условных периода, которые имеют непосредственную связь с процессом формирования письма, а также отражающих теорию развития личности. Первый период – 6-7 лет – этап автоматизации моторной техники письма. Второй период – 11-12 лет – этап оформления письма как самостоятельного вида речевой деятельности.

Л.С. Выготский формировал свои умозаключения на основе наблюдения за процессом речевого развития детей. В своих трудах он выделяет и обосновывает наличие предпосылок появления письма:

1. Ученый называет жестом своеобразный и произвольный знак в воздухе («письмо в воздухе»). Он считает, что буква – это письменный знак, который закреплен в сознании.

2. Детский рисунок он называет «картинное письмо», считает, что от рисования предметов ребенок переходит к рисованию речи, т.е. письму.

3. Л.С. Выготский писал о том, что понятие знак (символ, роль, игра) в сознании ребенка имеет особое значение в формировании процесса письма. Буквой он называет знак специфического свойства, который обладает формальным и содержательными планом [10, с. 90]. На данном этапе для процесса письма характерна отражательная функция. В первую очередь, письмо выступает как средство фиксации устной речи.

Отработке навыков техники письма также отводится важная роль. На момент формирования, письмо рассматривается как моторное. Под моторным письмом понимается «привычка руки и пальцев», и «навыки запоминания и продуцирования системы знаков – букв, которые отображают письменную речь» [34, с. 59].

Взаимосвязь устной и письменной речи была рассмотрена Д.Б. Элькониным. Используя материалы многих проведенных экспериментов, ученый показал, что письмо отличается от устного высказывания по функционированию и по внутреннему психологическому строению.

Для письма характерна большая произвольность. Ребенок должен овладеть первой операцией – умением расчленить слово на звуки, составляющие его. Речь идет о первой основной предпосылке дальнейшего развития письма. Следующая ступень развития процесса письма станет доступна ребенку только после овладения анализом звукового состава слова на достаточном уровне [54, с. 28].

Произвольность письменной речи заключается и в умении придать мысли синтаксически развитую форму. Это требует, прежде всего, расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения нерасчлененное смысловое целое. Процесс перехода от мысли к развернутой

речи есть одновременно процесс оформления самой мысли и требует поэтому большой произвольности.

Д.Б. Элькониным было показано, что письмо в большей степени воспитывает у ребенка ответственное отношение к слову. Письмо имеет тесную связь с логической мыслью и в своем формировании не может не опираться на внутреннюю речь и мышление [54, с. 65].

Возвращаясь к «истокам» процесса, рассмотрим предпосылки формирования письма. Если предпосылки нарушены или несформированны, школьник может столкнуться с разными трудностями формирования письма, формами нарушения письма. В труде Л.С. Цветковой «Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление» выделен ряд предпосылок формирования письма [46, с. 34].

Первая предпосылка – это сформированность (либо сохранность) устной речи. Способность ребенка произвольно владеть устной речью, способность дошкольника к аналитико-синтетической речевой деятельности.

Второй предпосылкой выступает формирование (либо сохранность) различных видов ощущения, восприятия, знания и их взаимодействия, пространственного представления и восприятия. Речь идет о зрительно-пространственном, слухо-пространственном гнозисе, сомато-пространственных ощущениях, ощущении схемы тела, «правого» и «левого».

Третья предпосылка – это сформированность двигательной сферы, а именно тонких движений, предметных действий. Автор говорит о разных видах праксиса руки, устойчивости, подвижности, переключаемости.

Четвертой предпосылкой является формирование у ребенка абстрактных способов деятельности. Это осуществляется при планомерном переводе их от действий с конкретным предметом к действиям с абстракцией.

Пятая предпосылка – сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции, самоконтроля за действиями, намерениями, мотивами.

Предпосылки, выделенные Л.С. Цветковой, принимают участие в формировании письма, в формировании всех звеньев структуры письма.

Также, существует комплекс функциональных предпосылок письма. Речь идет о многоуровневой системе, которая включает множество речевых и когнитивных функций. При достижении ими минимального уровня зрелости, формируются оптимальные возможности, которые позволяют осуществить звукобуквенную символизацию, графическое моделирование звуковой структуры слова и реализацию графо-моторной программы.

Первые два рода операций в ситуациях фонетического письма протекают иначе, чем в случаях, где необходимо использование орфографических правил. Говоря о первом случае, ключевой процесс – это фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звукобуквенных соответствий по правилам графики. На фонематический анализ и актуализацию звукобуквенных ассоциаций ложится основная нагрузка. Во втором случае, наиболее значимым становится лексико-грамматический и морфологический анализ слов и предложений.

Установлено, что во время акта письма практически все зоны коры головного мозга принимают участие. На начальном этапе развития процесса письма можно отметить генерализованную недифференцированную активацию зон как правого, так и левого полушария. Происходит «дублирование» одного полушария другим. В возрасте 9-10 лет у ребенка формируется «мозаика» взаимодействия отдельных зон обоих полушарий.

Формирование процесса письма проходит несколько этапов.

1. Первый уровень. Элементарное письмо. На данном этапе формируется зрительный и двигательный образы букв, дифференцировка и различие данных букв. Школьник осваивает звукобуквенный анализ, перевод фонем в графемы; свободное и правильное исполнение каждого графического элемента, буквы, буквосочетания. Осваивает связное написание букв в словах, письмо слов и предложений. Ребенок учится соблюдению графических норм и правил письма (ширина наклона, соотношение элементов), овладевает способностью к списыванию слов (перекодирование печатных букв).

2. Второй уровень. Грамотное письмо. На данном этапе школьник способен к письму текста под диктовку. Речь идет об осознанном использовании звукобуквенного анализа. Ребенок способен к изложению простой собственной мысли в письменной форме. Он может использовать основные элементарные правила правописания, пунктуации и орфографии. Понимает и использует разнообразную лексику. Создает собственные письменные тексты, например, может написать изложение на основе рассказанного или прочитанного текста.

3. Третий уровень. Грамотная письменная речь. Данный этап отличает понимание специфики, применения разнообразных жанров письменной речи. Школьник способен к структурированному, последовательному, грамотному составлению письменного текста в соответствии с темой (написание сочинения). На письме он использует выразительные средства языка, эффективно использует словари, понимает особенности и грамотную разработку краткого письменного сообщения (электронное сообщение).

Рассмотрим этапы формирования процесса письма по Н.А. Бернштейну.

Отмечается четкое согласование первого этапа формирования письма с уровнями организации движений при письме Н.А. Бернштейна.

На первом уровне (уровень А) обеспечивается мышечный тонус руки и пальцев. Речь идет не только о тоне руки и пальцев, а обо всех позных компонентах (тонус мышц, которые удерживают необходимую позу при письме, положение тела, ног, рук и головы).

На втором уровне (уровень В) происходит переработка сигналов от мышечно-суставных рецепторов, несущих информацию о теле. Во время письма – это движения руки, кисти, пальцев, обеспечивающие плавность движений, связность письма, округлость линий, те качества письма, характерные для хорошо сформированного почерка. Они не могут в полной мере реализоваться на начальном этапе формирования навыка, поскольку еще недостаточно округлы элементы букв, движения не отличаются четкостью.

Третий уровень (уровень С) – это «пространственного поля». На данный уровень поступают сигналы от органов зрения, слуха, осязания. Данные сигналы дают возможность правильно работать на плоскости листа, соблюдать строчку, писать буквы в соответствии с необходимым сочетанием штрихов, соблюдая их взаимное расположение, пропорции, наклон.

Четвертый уровень (уровень D) – уровень предметных действий. Письмо относится к категории предметных действий, так как осуществляется при помощи определенного предмета (ручки), а все действия при реализации движений во многом определяются владением предметом (в нашем случае – ручкой). Известно, что формирование процесса письма при неправильном способе держания ручки значительно затрудняется. Но, овладев действием с предметом, можно заменять его и качество выполнения движений практически не изменится (можно вместо ручки взять палочку, кисть, мелок).

Пятый уровень (уровень E) является высшим уровнем организации движений, которые обеспечивают смысловую сторону письма. При бессмысленном срисовывании слов данный уровень не включается. Однако, исполняя свои действия, ребенок осознает только ведущий (самый высокий в данном движении) уровень. К примеру, когда человек записывает собственную мысль, для него важно, что он пишет, а не то, как он это делает.

Анализируя труды выдающихся ученых, мы можем прийти к выводу, о том, что письмо является одной из форм существования языка. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения система. Овладение процессом письма начинается в начале школьного обучения, в первом классе. Для успешного овладения процессом письма, в дошкольном возрасте необходимо сформировать основу письма. Речь идет о сформированной устной речи, сформированном пространственном восприятии, зрительно-пространственном гнозисе, сомато-пространственных ощущениях, сформированном знании схемы тела, развитой двигательной сфере, способности к саморегуляции и сформированном абстрактном мышлении.

Таким образом, в психофизиологическом аспекте письмо рассматривается с точки зрения реализации процесса порождения продуктивных речевых сигналов и их обеспеченности высшими психическими функциями. Для осуществления письма необходимо сохранное и полное функционирование всех отделов (центрального, периферического) и проводящих путей анализаторных систем, составляющих психофизиологическую основу процесса письма.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи (III уровень)

Под общим недоразвитием речи (ОНР) Р.Е. Левина понимает разные сложные речевые расстройства у детей с нормальным слухом и интеллектом, для которых характерно нарушение формирования всех компонентов речевой системы, нарушение как звуковой, так и смысловой стороны [27, с. 50].

Р.Е. Левина и коллектив научных сотрудников НИИ дефектологии (в составе Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.И. Жаренковой) в 50-60-х годах XX века осуществили теоретическое обоснование общего недоразвития речи. Их теория строится на основе большого количества многоаспектных исследований речевой патологии разных форм у детей дошкольного и школьного возраста.

Исследователи М.В. Богданов-Березовский, В.К. Орфинская, Б.М. Гриншпун, Т.Б. Филичева в своих трудах показали своеобразие развития грамматического строя речи и словарного состава при общем недоразвитии речи. Н.С. Жукова уточняет, что ОНР часто выступает следствием нарушений, которые связаны с различными органическими поражениями ЦНС, недоразвитием ее конкретных отделов. Общее недоразвитие речи провоцируется и социальными причинами. Речь идет о двуязычии, многоязычии, воспитании ребенка глухими родителями. Также, негативное воздействие оказывает физическая ослабленность ребенка, частые заболевания, недоношенность. В этих случаях можно говорить о задержке речевого развития. Во всех остальных – ОНР представляет собой признак органического поражения ЦНС [18, с. 60].

Первичный дефект составляют нарушения артикуляции и фонации, которые будут затруднять нормальную, членораздельную, звучную речь. Первичный дефект, в свою очередь, может повлечь возникновение вторичных проявлений, которые осложнят его структуру. У детей с ОНР присутствует негрубое повреждение конкретных мозговых структур. Часто исследователи

отмечают нарушение мышечного тонуса по типу дистонии. У ребенка могут проявляться непроизвольные движения (тремор), отмечается недостаточность равновесия, координации, отставание моторного развития.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается сочетание недостаточности динамического праксиса со слабостью кинестетических ощущений как в общей, так и речевой мускулатуре. Установлено, что у детей присутствуют затруднения в пространственной ориентации. Выявляются нарушения зрительно-пространственного гнозиса, а также затруднения в воспроизведении ритма, недостаточность фонематического слуха.

В соответствии с клиническим подходом к проблеме общего недоразвития речи, необходима постановка медицинского диагноза, который вскрывает структуру речевой недостаточности при разных формах речевого недоразвития. Необходимое условие максимально эффективной логопедической, медицинской помощи – это правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом отдельном случае.

Сенсорная, интеллектуальная, аффективно-волевая сферы личности ребенка испытывают негативное влияние неполноценной речевой деятельности. Речевые нарушения находятся в тесной связи с другими сторонами психического развития, обуславливают специфику особенностей мышления. Исследователями установлено, что у ребенка с общим недоразвитием речи в своем развитии отстает словесно-логическое мышление. Только специальное, направленное обучение позволяет ребенку овладеть такими операциями, как анализ и синтез, сравнение и обобщение.

Т.Д. Барменкова, на основе данных экспериментальных исследований, делает вывод о том, что дошкольники с общим недоразвитием речи существенно отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием по уровню сформированности логических операций [4, с. 22]. Автором были выделены четыре группы детей с ОНР, критерий выделения – степень сформированности логических операций.

В первую группу вошли дети, которые обладают довольно высоким уровнем сформированности невербальных и вербальных логических операций. Их показатели соотносятся с показателями нормально развивающихся детей. Отмечается высокая познавательная активность, устойчивость и планомерность целенаправленной деятельности.

Во вторую группу вошли дети, уровень сформированности логических операций которых не соответствует возрастной норме (ниже нормы). Автор отмечает сниженную речевую активность. Отмечаются трудности приема словесной инструкции детьми, ограничение объема кратковременной памяти. Детям сложно удерживать словесный ряд.

К третьей группе относятся дети, у которых присутствуют нарушения целенаправленной деятельности при выполнении вербальных и невербальных заданий. Они характеризуются низким объемом представлений об окружающем, недостаточной концентрацией внимания, трудностями в установлении причинно-следственных связей, низким уровнем познавательной активности. Отмечается, что дети обладают потенциальными возможностями для овладения абстрактными понятиями при оказании им коррекционной, специализированной помощи.

Четвертую группу составляют дошкольники, для которых свойственно недоразвитие логических операций. Отмечается крайняя неустойчивость логической деятельности детей, отсутствие планомерности, низкая познавательная активность. Также, у детей четвертой группы отсутствует контроль над правильностью выполнения задания [4, с. 29].

Исследователи О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова писали об особенностях внимания детей с общим недоразвитием речи III уровня. Для внимания таких детей характерна неустойчивость, низкий уровень показателей произвольности внимания (в сравнении с нормой), также отмечаются трудности в планировании собственных действий. Ребенку с ОНР сложно сосредоточить внимание на анализе условий, также он испытывает трудности в поиске разных способов, средств решения задачи [20, с. 39].

Отметим, к чему приводит сниженный уровень произвольного внимания у ребенка с ОНР (III уровень). У дошкольника отмечается несформированность или значительное нарушение структуры деятельности. Часто у дошкольников оказываются несформированными или значительно нарушенными все виды контроля за деятельностью (речь идет об упреждающем, текущем, последующем контроле). Упреждающий контроль, который связан с анализом условий заданий, и текущий, осуществляющийся в процессе выполнения задания – страдают больше всего. У детей с ОНР особенности произвольного внимания проявляется в характере отвлечений.

Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой было установлено, что у детей с ОНР III отмечается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания, при том, что смысловая и логическая память относительно сохранены [33, с. 50]. Дети с трудом запоминают сложные инструкции, последовательность задания, его элементы. У ребенка с ОНР низкая активность припоминания сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной сферы. Можно сделать вывод, что у дошкольников с ОНР III уровня мышление, внимание и память сформированы значительно хуже, чем у сверстников с нормальным развитием речи.

Детям с общим недоразвитием речи свойственна общая соматическая ослабленность. Отмечается отставание в развитии двигательной сферы. Движения у детей с ОНР плохо координированы, снижена скорость и четкость их реализации. Выполнение движений, сопровождающихся словесной инструкцией, вызывает у таких детей большие трудности. Отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи страдают все виды моторики (общая, мимическая, мелкая, артикуляционная).

Рассмотрим личностные особенности детей с общим недоразвитием речи. Им свойственна подвижность эмоциональной сферы, впечатлительность, ранимость, стремление соответствовать конкретным нормам общения. Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, А.П. Усова пишут о важной роли общения со сверстниками в процессе формирования личности ребенка и

его взаимоотношений с людьми [52, с. 66]. Исследователи Е.А. Аркин, Л.И. Божович отметили, что нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие приводит к формированию неустойчивых, проблемных межличностных отношений.

Детей с общим недоразвитием речи характеризуют как детей малоактивных, не проявляющих инициативу в общении. Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина отмечают, что:

- дети с общим недоразвитием речи имеют нарушения общения, которые проявляются в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- трудности общения у таких детей связаны с комплексом речевых, когнитивных нарушений;
- преобладающей формой общения со взрослыми у детей пяти лет является ситуативно-деловая форма, что не соответствует возрасту [15, с. 30].

Приведем характеристики детей с общим недоразвитием речи III уровня, предложенные Т.Б. Филичевой. Автор пишет, что детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна развернутая фразовая речь с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [42, с. 32].

У детей отмечаются затруднения в свободном общении, окружающие их взрослые вносят свои пояснения, когда ребенок говорит. В связной речи даже нормально произносимые изолированно звуки звучат смазано. Для них характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящие, шипящие, аффрикаты, соноры). Звук может заменять два или несколько звуков определенной фонетической группы одновременно. Дети с ОНР III уровня используют все части речи, могут правильно использовать простые грамматические формы, предпринимают попытки к построению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

У младших школьников с ОНР III уровня значительно выше произносительные возможности. У них не вызывает трудностей назвать предмет, действие, признак предмета, качества и состояния, которые им

хорошо знакомы из собственного опыта. Дети рассказывают о себе, своих друзьях, семье, событиях их жизни. Но, при тщательном изучении состояния каждой стороны речи, проявляются признаки недоразвития всех компонентов языковой системы (лексика, грамматика, фонетика).

Отмечается, что дети с ОНР III уровня стараются не употреблять сложные для себя слова, выражения. Однако, отчетливо выявляются пробелы в речевом развитии, когда специалист ставит ребенка в ситуацию необходимого использования конкретных слов, грамматических категорий.

У ребенка с III уровнем речевого развития фонетическое оформление речи будет заметно отставать от возрастной нормы. Им присущи все виды нарушений звукопроизношения. Речь идет о сигматизме свистящих и шипящих, ротацизме, ламбдацизме, дефектах озвончения и смягчения. Можно отметить наличие стойких ошибок в звуконаполняемости слов, в трудных словах страдает слоговая структура [42, с. 90].

Отмечено, что детям с ОНР III уровня свойственны особенности развития психических процессов. Внимание таких детей неустойчиво, вербальная память и продуктивность запоминания снижены, отмечаются недостатки словесно-логического мышления. Указанные особенности приводят к неумению своевременно переключиться от одного объекта к другому, включиться в учебно-игровую деятельность. Их отличает быстрая утомляемость, отвлекаемость, повышенная истощаемость.

Таким образом, общее недоразвитие речи III уровня представляет собой сложное речевое расстройство, при котором отмечается нарушение всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи. Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственны аграмматизмы, дефекты звукопроизношения, бедный словарный запас, дефекты фонемообразования. Фразовая речь детей развернутая, однако в ней присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В школьном возрасте особенно четко

проявляются пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя, создавая ребенку большие трудности в овладении письмом.

1.3 Особенности овладения письмом детьми с общим недоразвитием речи (III уровень)

Процесс письма у детей с общим недоразвитием речи (III уровня) характеризуется особенностями, обусловленными речевой аномалией. Дети с общим недоразвитием речи (III уровня) в связной речи чаще используют простые, незамысловатые слова. Зачастую, ребенок не формирует полноценные фразы, ограничивается словосочетаниями.

У школьников с ОНР III уровня не отмечаются искажения в понимании текста. Исключениями являются только сложные причастные, деепричастные обороты и другие дополнительных конструкций внутри предложения. Отмечаются нарушение трактовки логики повествования. Так, младшим школьникам с ОНР 3 уровня сложно проводить и понимать аналогий, логические цепочки между пространственными, временными, причинно-следственными отношениями речи [5, с. 60].

У младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня) отмечается довольно обширный словарный запас. Самые употребляемые слова – это существительные и глаголы в силу общей упрощенности речи. В устной речи ребенком редко используются прилагательные, наречия.

Для первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровня) свойственно неправильное, часто неточное использование названий предметов, наименования имен. Отмечается подмена среди понятий:

- часть предмета называется именем целого объекта (стрелки – часы);
- названия профессий подменяются описанием действий (пианист – «человек играет»);
- названия вида заменяется общим родовым признаком (голубь – птица);
- взаимное замещение нетождественных понятий (высокий – большой).

Часто ребенком допускаются ошибки при осуществлении подбора служебной части речи (предлог, союз), падежа («в поля – в поле», «из тарелкой – из тарелки»). Дети с общим недоразвитием речи также часто путают падежи,

окончания. Речь идет о неправильном согласовании между собой слов разных частей речи. Отмечаются ошибки в расстановке ударения в слове [11, с. 55].

Анализируя письменные работы детей с общим недоразвитием речи (III уровня), Р.И. Лалаева отметила ошибки, которые связаны с недостаточным уровнем сформированности лексико-грамматических средств [11, с. 60]. На рисунке 2 приведены возможные ошибки в письменных работах младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня).

Также, дети с ОНР (III уровня) могут совершать графические ошибки. Это могут быть ошибки пространственного расположения конкретных элементов буквы, недописывание элементов буквы, либо добавление лишних элементов. Ошибки, приведенные Р.И. Лалаевой, объясняются тем, что у детей с общим недоразвитием речи нарушена как звуковая, так и смысловая сторона речи. Недостаточная сформированность представлений о звуковом составе слова влечет за собой разнообразные орфографические ошибки.

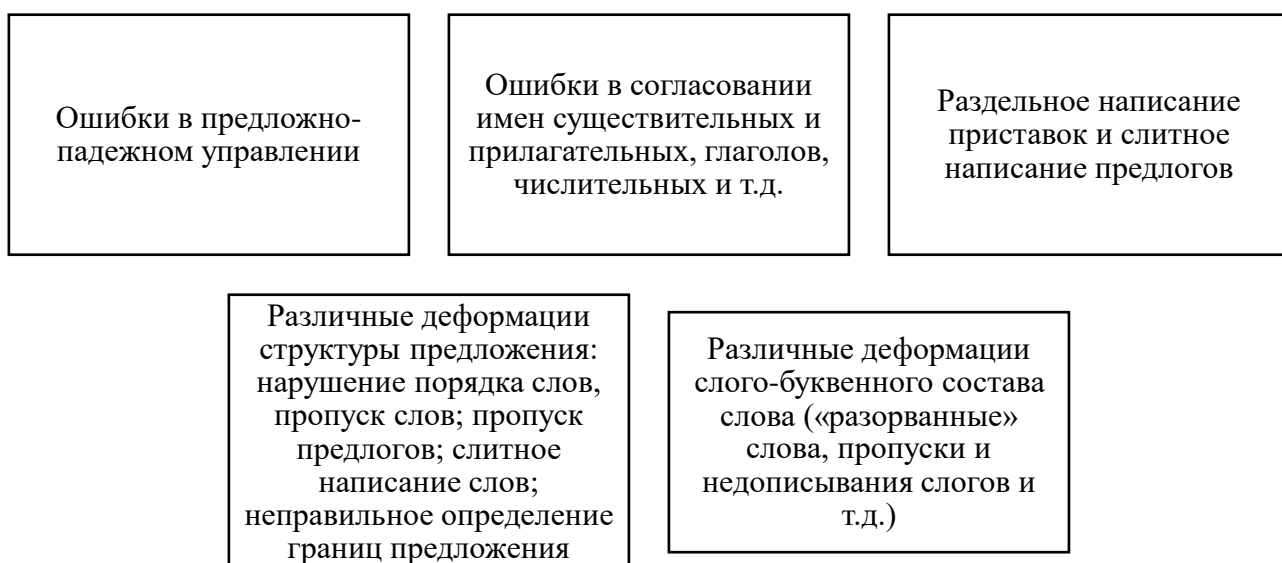


Рисунок 2 – Ошибки в письменных работах у детей с общим недоразвитием речи (Р.И. Лалаева)

Изложения и сочинения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня) характеризуются рядом специфических особенностей. Отмечается недостаточная последовательность, связность в построении

текста, также недостаточна логичность изложения. Учащийся неадекватно использует лексические, грамматические и синтаксические средства.

Р.Е. Левиной было указано на то, что знание правил не гарантирует ребенку грамотное написание. Изначально, оно подготавливается посредством устного общения. У младших школьников с общим недоразвитием речи слишком обеднен опыт речевого общения. Нечеткое различение большинства фонем также затрудняет образование обобщений, подготавливающих ребенка к грамотному письму» [6, с. 37].

Под дисграфией в отечественной науке понимается специфическое языковое нарушение. Авторами Т. Бессоновой, Л. Бенедиктовой, Л. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л. Парамоновой, И.Н. Садовниковой отмечается, что причинами трудностей в овладении письмом выступают выраженные нарушения устной речи, несформированность на достаточном уровне произносительных навыков, несформированность фонематических процессов, морфологических и синтаксических обобщений.

К основным симптомам дисграфии относят специфические ошибки, отличающиеся стойким характером. Появление данных ошибок не связано с нарушением интеллектуального, сенсорного развития. Также, они не вызваны нерегулярностью школьного обучения ребенка. Однако, можно отчетливо выделить трудности, которые испытывает учащийся с нарушением письма. Речь идет о нарушении фонематического восприятия; дефиците в развитии зрительного восприятия, зрительно-моторных представлений, моторных функций; о специфических нарушениях корковых функций. [11, с. 52].

В отечественной научной литературе не приводятся данные о том, как соотносятся ошибки на письме со зрительно-пространственными, вербальными, мнестическими и другими нарушениями. О. Величенковой, Е. Логиновой, Г. Чиркиной отмечено, что это не позволяет устанавливать связь дисграфии с недостаточностью психических функций. Письмо стоит рассматривать как комплексный, сложный, произвольный психический процесс, подразумевающий интеграцию разных функциональных систем.

Процесс письма нельзя отнести только к речи, только к произвольным процессам восприятия, или только к двигательной сфере.

Т. Ахутина указывает, что к основным психологическим предпосылкам формирования письма относят достаточный уровень сформированности устной речи, сформированности различных видов восприятия, интеллекта, высокий уровень сформированности абстрактных видов деятельности, способность ребенка к аналитико-синтетической деятельности, сформированность поведения, саморегуляции, регуляции, мотивов и намерений. Если указанные предпосылки нарушены – возрастает риск появления дисграфии, а также риск развития системного эффекта – нарушению других психических процессов, которые структурно, функционально связаны с нарушенным компонентом [2, с. 19].

А. Корнев пишет, что дисграфия может стать результатом нарушения интеграции и координации психических и речевых функций, которые обеспечивают процесс письма [21, с. 43]. А. Ястребовой отмечено, что для большей части младших школьников с общим недоразвитием характерен низкий объем памяти и внимания, низкий уровень концентрации, переключаемости внимания, дефицитарность реципрокной и графомоторной координации, динамического праксиса [56, с. 19].

Т. Ахутиной было отмечено, что слабость функций левого и правого полушария определяет характер нарушений письма. При слабости функций правого полушария отмечаются зрительно-пространственные трудности и дефицит акустического гнозиса. Недоразвитие функций левого полушария влечет за собой трудности в переработке слухоречевой, кинестетической информации в сочетании с трудностями программирования, контроля [2, с. 9].

Л.Ф. Спирова исследовала особенности проявления дисграфии у левополушарных детей. Она отметила, что школьникам с дисграфией свойственно накопление признаков левшества. У младших школьников с максимальными проявлениями правшества выявлено наименьшее количество дисграфических ошибок [41, с. 24].

На момент поступления в первый класс правое полушарие у детей имеет функциональное превосходство над левым. В ходе дальнейшего школьного обучения активация правого полушария снижается, а левого – увеличивается.

И.Н. Садовникова выделила три группы специфических ошибок письма [38, с. 128]. Группы и виды ошибок представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация специфических ошибок письма по И.Н. Садовниковой

Группа	Виды
<i>Ошибки на уровне буквы и слога</i>	1) Пропуски букв и слогов – ученик не выделяет в составе слова всех его компонентов. 2) Вставки лишних букв в слово. Чаще – при стечении согласных. 3) Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. 4) Персеверации (застревание на определённых буквах и слогах). 5) Антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже – гласный – заменяет вытесненную букву в слове. 6) Смещения букв. Указывают на то, что ученик выделил в составе слова звук, но для его обозначения выбрал неправильную букву. Это бывает в таких случаях: - при нечётком различении глухих и звонких, твёрдых и мягких согласных; - при недостаточном закреплении связи между звуком и зрительным образом буквы – при нечётком различении букв, которые имеют сходство в написании. В этих заменах совпадает написание первого элемента двух букв. После написания первого элемента ученик не может дальше дифференцировать тонкие движения руки. Он или неправильно передаёт количество однородных элементов, или ошибочно выбирает следующий элемент
<i>Ошибки на уровне слова</i>	1) Раздельное написание частей слова наблюдается, когда приставка или начальная буква слова напоминает предлог, союз или местоимение, либо при стечении согласных. 2) Слитное написание слов: слитное написание предлога или союза с последующим словом; слитное написание двух самостоятельных слов. В тяжёлых случаях все слова в предложении сливаются в одно. 3) Морфемный аграмматизм – неправильное словообразование при помощи приставки и суффикса. 4) Смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них
<i>Ошибки на уровне предложения и словосочетаний</i>	1) Отсутствие заглавной буквы в начале предложения. 2) Отсутствие точки в конце предложения. 3) Неправильная связь слов в предложении или словосочетании: неумение правильно использовать грамматические категории рода и числа; неправильный порядок слов в предложении

Специфические ошибки, обозначенные в таблице, необходимо отграничить от эволюционной (ложной) дисграфии. Данный вид дисграфии – это проявление естественных трудностей, с которыми сталкиваются дети в начале обучения письму. Е.В. Гурьянов писал, что ошибки первоклассников можно объяснить трудностями распределения внимания между техническим, орфографическими и мыслительными операциями письма [13, с. 65].

К признакам незрелого письма можно отнести: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание (забывание) букв, особенно прописных; нехарактерные смешения; зеркальная обращенность букв. Подобные ошибки, если они единичны и нестойки, не доказывают существования дисграфии.

На сегодняшний день общепринятой в отечественной науке является классификация дисграфии, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена. Основу классификации составляет несформированность конкретных операций процесса письма. Выделяется артикуляторно-акустическая дисграфия, аграмматическая, дисграфия на основе нарушений дифференциации фонем, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая дисграфии.

Р.Е. Левина пишет о том, что нарушение письма объясняется отклонениями в формировании не только фонетико-фонематической, но и лексико-грамматической стороны речи детей, т.е. отклонением в речевом развитии в целом. Степень сформированности письма находится в прямой зависимости от уровня речевого развития ребенка [27, с. 69].

Дисграфия возникает у детей со всеми уровнями общего недоразвития речи. Это объясняется тем, что дети недостаточно различают на слух фонемы, близкие по артикуляционным или акустическим признакам. Кроме, того, владея крайне ограниченным словарным запасом, ребенок не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Недостаточная сформированность

грамматического строя речи приводит к пропускам, заменам или искажениям предлогов, к ошибкам в управлении, согласовании и др.

В исследованиях Р.М. Боскис и Р.Е. Левиной было выдвинуто предположение, что в преобладающем большинстве нарушения письма являются проявлением недоразвития фонематического восприятия. Дети с нормальным слухом обладают пониженной способностью улавливать звуковые отношения, которые составляют систему фонем родного языка.

Также, большое значение имеет достаточный уровень сформированности невербальных форм психических процессов, составляющих психофизическую основу письма. Речь идет о зрительно-пространственных представлениях, оптико-моторной координации.

Г.В. Чиркина считает, что основу нарушений письма составляют трудности, среди которых нарушение фонематического восприятия, дефицит в развитии моторных функций, зрительного восприятия и зрительно-моторных представлений [33, с. 85].

В процессе письма оптические обобщения буквенных очертаний зависят как от графических процессов, так и от языковых обобщений. На усвоение начертания буквы могут оказать влияние фонематические затруднения. Частота графических ошибок находится в зависимости от степени автоматизированности фонематического анализа. Там, где анализ требует затраты больших усилий, оптические ошибки проявляются чаще из-за трудностей перераспределения внимания. [27, с. 78].

Таким образом, вопросу профилактики нарушений письма необходимо уделить особое внимание, поскольку именно путь их предупреждения должен стать самым основным в решении данной проблемы. Дисграфия относится к одному из видов проявления трудностей обучения. Она представляет собой специфическое нарушение, которое отражает недостаточность фонологических способностей, дефицит зрительного восприятия и зрительно-пространственного анализа первоклассника наряду с проявлением некоторых моторных трудностей.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические основы изучения нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, в специальной литературе под письмом понимается форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором принимают участие различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливается тесная связь и взаимообусловленность. С понятием «письмо» специалисты обычно связывают сложную форму знаковой деятельности, позволяющую фиксировать и передавать чужую речь с помощью системы графических знаков. Овладение письмом происходит через последовательное освоение его операционального состава, включает в себя несколько этапов: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в графические.

Во-вторых, процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматического строя речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В-третьих, третий уровень недоразвития речи характеризуется пониманием обиходной речи. У ребенка не наблюдаются грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения, отмечаются только отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

Недостатки устной речи и недоразвитие невербальных форм психических процессов первоклассников с ОНР III уровня свидетельствуют о том, что без целенаправленной логопедической работы по исправлению

недостатков в развитии нарушенных компонентов речи детям будет трудно усваивать школьную программу по русскому языку.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПЕРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Методики выявления предпосылок нарушения письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень)

В ходе исследования были обозначены следующие задачи:

- определить методическую базу эмпирического исследования;
- провести первичное обследование устной речи первоклассников;
- провести диагностику развития зрительно-вербальных функций, зрительно-пространственной ориентировки;
- определить содержание и организацию логопедических занятий.

Содержание педагогического эксперимента состояло в проведении обследования устной речи первоклассников, диагностики развития зрительно-вербальных функций и зрительно-пространственной ориентировки.

В рамках данной экспериментальной работы были использованы следующие методики выявления предпосылок нарушения письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Основу обследования составила тестовая методика диагностики устной речи младших школьников, разработанная Т.А. Фотековой. В методике использованы речевые пробы, представленные Р.И. Лалаевой, Е.В. Мальцевой. Уровень развития зрительно-вербальных функций определялся на основе проб, предложенных Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой. Методы диагностики состояния зрительно-вербальных функций у младших школьников отобраны авторами на основе апробации классических методик нейропсихологического исследования А.Р. Лурия. Обследование зрительно-пространственной ориентировки проводилось по методике И.А. Смирновой.

Методика обследования устной речи направлена на выявление особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста.

В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой.

Цель: выявления особенностей речевого развития учащихся 1 класса. Методика включает четыре серии.

Серия 1 – Исследование сенсомоторного уровня речи – включает четыре группы заданий.

1. Проверка фонематического восприятия.
2. Исследования состояния артикуляционной моторики.
3. Исследование звукопроизношения.
4. Проверка сформированности звукослоговой структуры слова.

Серия 2 – Исследование грамматического строя речи.

Серия 3 – Исследование словаря и навыков словообразования.

Серия 4 – Исследование связной речи.

Все задания объединены в четыре серии с одинаковыми максимальными оценками в тридцать баллов. Наибольшее количество баллов за всю методику равно ста двадцати. При обработке данных абсолютное значение переводится в %. Если 120 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 120. Вычисленное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных уровней успешности.

IV уровень – 100-80% - высокий уровень (В)

III уровень – 79,9-65% - средний уровень (С)

II уровень – 64,9-45% - уровень ниже среднего (НС)

I уровень – 44,95% и ниже – низкий уровень (Н)

Речевые пробы и система их оценки представлены в Приложении 1.

Обобщая результаты использования методики, можно сказать, что самый высокий IV уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

Успешность III уровня свидетельствует о нетяжелом речевом дефекте либо несформированности отдельных сторон речи. Такая результативность характерна для детей с задержкой психического развития или с негрубым общим недоразвитием речи (ОНР III уровня или элементы ОНР, ФФН).

Успешность выполнения речевых проб, соответствующая II уровню, указывает на наличие выраженного общего недоразвития речи.

Самый низкий I уровень успешности выполнения методики свидетельствует о грубом недоразвитии всех сторон речи. У детей с такими показателями часто диагностируется моторная алалия или сложный дефект, сочетающий умственную отсталость и тяжелую речевую патологию.

Поскольку процесс письма начинается со зрительного восприятия букв, выявление уровня развития зрительных функций и операций является также важным направлением диагностики.

Методика обследования развития зрительно-вербальных функций, предложенная Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, направлена на диагностику состояния зрительно-вербальных функций у младших школьников.

Были использованы следующие пробы:

1. Оpozнание наложенных изображений.
2. Оpozнание перечеркнутых изображений.
3. Оpozнание незаконченных изображений.

Данные пробы помогают выявить специфику и уровни развития зрительных представлений и зрительной памяти. При апробации методики особое внимание было обращено на интерпретацию результатов и качественный анализ характера ошибок. Описание методов исследования зрительно-вербальных функций представлено в приложении 2.

Баллы:

3 – высокий (В);

- 2 – средний (С);
- 1 – ниже среднего (НС);
- 0 – низкий (Н).

Для овладения письмом важна зрительно-пространственная ориентировка на плоскости.

Методика И.А. Смирновой направлена на выявление уровня развития зрительно-пространственной ориентировки, и включает:

1. Различение геометрических фигур.
2. Выделение геометрических фигур из предметного изображения (посмотри из каких фигур составлен домик).
3. Рядообразование по величине (построй фигуры по росту или покажи в возрастной последовательности).
4. Ориентировка на листе бумаги (покажи левый верхний угол, покажи середину страницы и т.п.).
5. Прочность знания печатных букв.
6. Дифференциация сходных печатных букв.
7. Узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия.
8. Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв.

Баллы:

- 6-7 – высокий (В);
- 4-5 – средний (С);
- 2-3 – ниже среднего (НС);
- 0-1 – низкий (Н).

Пробы для обследования зрительно-пространственной ориентировки представлены в «Логопедическом альбоме для обследования способности к чтению и письму» И.А. Смирновой.

2.2 Результаты исследования предпосылок нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для исследования особенностей процесса письма у детей младшего школьного возраста нами была определена база исследования: МБОУ «Школа-интернат №11 г. Челябинска». Констатирующий эксперимент осуществлялся нами с 1 по 20 ноября 2022 года. В эксперименте приняли участие 10 обучающихся первых классов. Испытуемые были нам рекомендованы учителем-логопедом данного учреждения. В таблице приведен список детей, принявших участие в эксперименте (таблица 2).

Целью исследования стало определение уровня сформированности устной речи у первоклассников, уровня развития зрительно-вербальных функций, зрительно-пространственной ориентировки. На основе полученных результатов было определено содержание коррекционной работы по устранению нарушений устной речи и предупреждению трудностей в формировании письма у первоклассников.

Таблица 2 – Список детей, принимающих участие в эксперименте

№ п/п	Имя, фамилия ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Елена В.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня.
2	Анна К.	8 лет	Общее недоразвитие речи II-III уровня. Минимальные дизартрические расстройства
3	Ярослав В.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня со стертой формой дизартрии
4	Илья С.	9 лет	Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрические проявления
5	Арсений С.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
6	Егор Н.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия
7	Алена К.	9 лет	Общее недоразвитие речи III уровня. Дизартрия.
8	Виктория Д.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня. Минимальные дизартрические расстройства.
9	Екатерина Ф.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
10	Евгений Е.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня у ребенка с дизартрией

Был проведен констатирующий эксперимент, который заключался в проведении обследования устной речи первоклассников и диагностики развития зрительно-вербальных функций, обследование зрительно-пространственной ориентировки. Рассмотрим количественные результаты исследования по каждой серии заданий.

Таблица 3 – Результаты обследования сенсомоторного уровня речи (диагностика устной речи младших школьников Т.А. Фотековой)

№ п/п	Ребенок	Проверка состояния фонематического восприятия	Исследование артикуляционной моторики	Исследование звукопроизношения	Исследование сформированности звукослоговой структуры слова	Баллы	%	Уровень успешности (I, II, III, IV)	Уровень успешности (B, C, HС, H)
1	Евгений Е.	3	4	10,5	5	22,5	75	III	C
2	Алена К.	3	4	12	3	22	73,3	III	C
3	Екатерина Ф.	3	3,5	9	3	18,5	61,6	II	HС
4	Викторья Д.	3	4	10,5	5	22,5	75	III	C
5	Егор Н.	3	3,5	9	3	18,5	61,6	II	HС
6	Елена В.	4	4	9	5	22	73,3	III	C
7	Анна К.	4	4	12	5	25	83	IV	B
8	Ярослав В.	3	4	12	3	22	73,3	III	C
9	Арсений С.	4	5	10,5	5	24,5	81,6	IV	B
10	Владимир Е.	3	3,5	9	3	18,5	61,6	II	HС
	Общий средний балл группы					21,6	72	III	C

По данным обследования все ученики показали средний уровень развития фонематического восприятия. Согласно критериям, предложенным Т.А. Фотековой, полученные баллы соответствуют III уровню успешности.

Отмечено, что дети затрудняются в воспроизведении слогов с

оппозиционными звуками. Также, трудности вызывало название слова на определенный звук, звуков по порядку.

При обследовании артикуляционной моторики были предложены следующие задания: губы в улыбке; язык «лопаткой»; язык «иголочкой»; «маятник»; чередование движений губ: «улыбка» – «трубочка».

По данным обследования все ученики показали средний уровень развития. Отмечается преимущественно правильное выполнение с точным соответствием всех характеристик движения предъявленному. Однако, некоторые артикуляционные упражнения выполнялись учениками замедленно, напряженно. У Владимира Е. и Ярослава В. был отмечен длительный поиск позы, неполный объем движения. У Егора Н. отмечены синкинезии при воспроизведении артикуляционных проб.

Оценка звукопроизношения проводилась следующим образом: предлагается условно разделить все звуки на пять групп:

1 группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц;

2 группа – шипящие Щ, Ж, Ч, Ш;

3 группа – Л, ЛЬ;

4 группа – Р, РЬ;

5 группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г, Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков.

Произношения звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные, за каждую из пяти групп, суммируются.

Экспериментальное исследование позволило сделать вывод, что у всех учеников отмечается мономорфное нарушение произношения. У 70% учеников нарушена дифференциация акустически близких звуков, что с началом обучения их грамоте может проявиться в виде акустической дисграфии. У большинства учеников нарушено произношение сонорных звуков [Л, Л', Р, Р'] (Ярослав В., Анна К., Алена К.), у Евгения Е., Виктории Д., Арсения С. также нарушены шипящие звуки (один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы). У Владимира Е., Елены В. нарушены шипящие и свистящие звуки, отмечаются замены, искажения в произношении. У Егора Н. – нарушения произношения всех сонорных звуков [Р, Р', Л, Л'].

Исследование состояния слоговой структуры показало, что обучающиеся имеют средний уровень развития. Некоторые дети (Алена К., Екатерина Ф., Егор Н.) допускают ошибки при воспроизведении многосложных слов, слов со сложной слоговой структурой, при воспроизведении предложений, у детей вызывают затруднения задания на исследования навыков слогового анализа (поделить слова на слоги, подобрать слова из определенного количества слогов). Следовательно, дети не могут овладеть фонематическим анализом, слоговым анализом и синтезом слов в отведенные для этого школьной программой короткие сроки, что может привести к дисграфии на почве языкового анализа и синтеза.

Можно сделать вывод, что у первоклассников с ОНР 3 уровня нарушено звукопроизношение, недостаточно развиты фонематические процессы, определяются нарушения артикуляционной моторики (замедленное,

напряженное выполнение артикуляционных упражнений), при оценке состояния звукослоговой структуры отмечено замедленное послоговое воспроизведение, в некоторых случаях – пропуски и перестановка слогов внутри слова, пропуски отдельных звуков.

Общий средний балл группы равен 21,6 (72%) при максимальном количестве 30 баллов (100%), что соответствует III уровню успешности.

Таблица 4 – Результаты обследования грамматического строя речи

№ п/п	Ребенок	Повторение предложений	Верификация предложений	Составление предложений из слов, не предьявленных в начальной форме	Добавление предлогов в предложение	Обр. сущ. мн. числа в именительном и родительном падежах	Баллы	%	Уровень успешности
1	Алена К.	5	5	4	3	5	22	73,3%	С
2	Евгений Е.	5	5	4,5	4	5	23,5	78,3%	С
3	Егор Н.	5	5	4	5	5	24	80%	В
4	Анна К.	5	5	4	5	4	23	76,6%	С
5	Екатерина Ф.	5	4	5	4,5	5	23,5	78,3%	С
6	Виктория Д.	4	4	4,5	5	4	21,5	71,6%	С
7	Ярослав В.	5	5	4	4	4,5	22,5	75%	С
8	Елена В.	5	4	4,5	5	5	23,5	78,3%	С
9	Владимир Е.	5	4	3	4,5	4	20,5	68,3%	С
10	Арсений С.	4	4	3	4	5	20	66,6%	С
	Общий средний балл группы						22,4	74,67 %	С

При обследовании грамматического строя речи были предложены

следующие задания: повторения предложений; верификация предложений; составление предложений из слов, не предъявленных в начальной форме; добавление предлогов в предложение; образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

Проанализировав данные обследования грамматического строя, можно сделать вывод, 90% учеников имеют средний уровень развития, III уровень успешности по Т.А. Фотековой.

У детей вызвали затруднения на образование относительных и притяжательных прилагательных, на образование предложно-падежных форм, согласование числительных с существительными. Данные несовершенства лексико-грамматического строя свидетельствуют о незавершенности у детей дограмматического периода усвоения языка и могут проявиться в дальнейшем в виде аграмматической дисграфии.

Общий средний балл группы равен 22,4 (74,6%) при максимальном количестве 30 баллов (100%), что соответствует III уровню успешности.

Таблица 5 – Результаты обследования словаря и навыков словообразования

№ п/п	Ребенок	Обслед. словаря	Обр. относит. прил.	Обр. кач. прил.	Обр. притяж. прил.	Баллы	%	Уровень успешности
1	Алена К.	8	8	5	5	26	86,6%	В
2	Евгений Е.	7,5	10	5	5	27,5	91,6%	В
3	Егор Н.	7	8	4	4	23	76,6%	С
4	Анна К.	8	7	4	3	22	73,3%	С
5	Екатерина Ф.	8	8	5	5	26	86,6%	В
6	Виктория Д.	7	7	4	3	21	70%	С
7	Ярослав В.	8	9	5	5	27	90%	В
8	Елена В.	8	8	5	5	26	86,6%	В
9	Владимир Е.	6	7	5	4	22	73,3%	С
10	Арсений С.	5	7	5	4	21	70%	С
	Общий средний балл группы					24,1	80%	В

Исследование состояния словаря показало, что 50% учащихся (5 человек) имеют средний уровень развития: дети затруднялись в назывании частей предмета, в объяснении лексического значения слов, трудности вызвали задания на подбор обобщающих понятий, подбор синонимов, антонимов; 50% учащихся (5 человек)) – высокий уровень развития словаря (80-90%), что соответствует норме речевого развития.

Общий средний балл группы равен 24,1 (80%) при максимальном количестве 30 баллов (100%), что соответствует IV уровню успешности.

Таблица 6 – Результаты обследования связной речи

№ п/п	Ребенок	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Пересказ прослушанного текста	Баллы	%	Уровень успешности
1	Алена К.	14	10	24	80%	В
2	Евгений Е.	14	11	25	83,3%	В
3	Егор Н.	13	11	24	80%	В
4	Анна К.	12	12	24	80%	В
5	Екатерина Ф.	11	12,5	23,5	78,3%	С
6	Виктория Д.	12	10	22	73,3%	С
7	Ярослав В.	10,5	12	22,5	75%	С
8	Елена В.	11	12	23	76,6%	С
9	Владимир Е.	13	10	23	76,6%	С
10	Арсений С.	12	12	24	80%	В
	Общий средний балл группы			23,5	78,3%	С

На основании результатов обследования связной речи можно сделать вывод, что 50% детей имеют средний уровень (73% успешности).

Оценка смысловой целостности показала, что дети допускают незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, или отсутствуют связующие элементы при составлении рассказа и пересказе.

При оценке лексико-грамматического оформления высказывания обращалось внимание на то, что ученики составляли рассказ и пересказывали текст без аграмматизмов, но наблюдалась стереотипность оформления, единичность поиска слов, неточности словоупотребления. Все дети раскладывали картинки и составляли рассказ самостоятельно.

Общий средний балл группы равен 23,5 (78,3%) при максимальном количестве 30 баллов (100%), что соответствует III уровню успешности.

Таблица 7 – Обобщенные результаты обследования устной у детей экспериментальной группы

№ п/п	Ребенок	Сенсомоторный уровень речи	Грамматический строй речи	Словарь и навыки словообразования	Связно й речи	Баллы	%	Уровень успешности
1	Алена К.	22	22	26	24	94	78,3	С
2	Евгений Е.	22,5	23,5	27	25	98	81,6	В
3	Егор Н.	18,5	24	23	24	89,5	74,5	С
4	Анна К.	25	23	22	24	94	78,3	С
5	Екатерина Ф.	18,5	23,5	26	23,5	91,5	76,2	С
6	Виктория Д.	22,5	21,5	21	22	87	72,5	С
7	Ярослав В.	22	22,5	27	22,5	94	78,3	С
8	Елена В.	22	23,5	26	23	94,5	78,7	С
9	Владимир Е.	18,5	20,5	22	23	84	70	С
10	Арсений С.	24,5	20	21	24	89,5	74,5	С
	Общий средний балл группы					91,6	76,3	С

Таким образом, результаты обследования показали, что все ученики имеют нарушенное произношение, у большинства нарушена дифференциация акустически близких звуков, все показали средний уровень развития

фонематического восприятия. Помимо этого, 50% учеников имеют средний уровень развития слоговой структуры, словаря, лексико-грамматического строя и связной речи, что свидетельствует о недоразвитии речи III уровня.

Успешность третьего уровня свидетельствует о нетяжелом системном речевом дефекте либо о выраженной несформированности отдельных сторон речи. Такая результативность характерна для детей задержкой психического развития или с негрубым общим недоразвитием речи (ОНР III уровня или элементы ОНР). Самый высокий четвертый уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

Также проводилась диагностика развития зрительно-вербальных функций и зрительно-пространственной ориентировки, с целью выявления детей, имеющих затруднения в зрительно-пространственной ориентировке, которые лежат в основе оптических ошибок на письме.

Таблица 8 – Результаты обследования развития зрительно-вербальных функций Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой

№ п/п	Ребенок	Опознавание наложенных изображений	Опознавание перечеркнутых изображений	Опознавание незаконченных изображений	Баллы	Уровень
1	Евгений Е.	+	+	+	3	В
2	Алена К.	+	+	+	3	В
3	Екатерина Ф.	+	+	-	2	С
4	Викторья Д.	-	+	+	2	С
5	Егор Н.	+	-	+	2	С
6	Елена В.	-	+	+	2	С
7	Анна К.	+	-	-	1	НС
8	Ярослав В.	-	-	+	1	НС
9	Арсений С.	-	-	-	0	Н
10	Владимир Е.	-	+	-	1	НС
	Общий средний балл				1,7	НС

Анализ результатов показал, что 40% детей допустили наименьшее количество ошибок, остальные 60% допустили значительное количество ошибок, при этом 20% учеников выполняли задания самостоятельно, без оказания помощи, 50% обучающихся понадобилась стимулирующая помощь, 30% справились с заданиями только после оказания организующей помощи (с обведением контура предмета).

Зрительный гнозис исследовался с помощью трех проб: наложенных, перечеркнутых, недорисованных фигур. Выполняя эти задания, детьми были допущены следующие виды ошибок:

- у половины первоклассников присутствовали перцептивно-вербальные замены, т.е. ответ ребенка относился к той же перцептивно-вербальной категории, что и правильный, в том числе, ответ с помощью обобщающего слова. Данного рода ошибки говорят о недостаточном развитии связи «зрительный образ – слово», что может быть обусловлено трудностями переработки зрительной информации.

- 50% детей допустили перцептивно близкие замены, ответ ребенка относился к другой семантической области при частичном сходстве тестового и актуализированного образов. Такие ошибки связаны с первичной слабостью процессов переработки зрительной информации. Они встречались при выполнении проб на опознание наложенных и перечеркнутых изображений.

- ошибки смещения фигуры и фона наблюдались при выполнении детьми заданий на опознание перечеркнутых изображений. 40% детей восприняли фон как отдельную фигуру. Такой тип ошибок характерен, прежде всего, для детей с трудностями переключения.

- фрагментарные ошибки наиболее ярко проявляются в пробе на незаконченные изображения. У 60% детей наблюдались данные ошибки. Эти ошибки свойственны детям с трудностью восприятия целостного образа и нарушением обработки зрительной информации.

Общий средний балл группы равен 1,7 (56,6%) при максимальном количестве 3 баллов (100%), что соответствует уровню ниже среднего.

Таблица 9 – Результаты обследования зрительно-пространственной ориентировки по методике И.А. Смирновой

№ п/п	Ребенок	Различение геометрических фигур	Выделение геометрических фигур из предметного изображения	Рядообразование	Ориентировка на листе бумаги	Прочность знания печатных букв	Узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительно восприятия	Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв.	Баллы	Уровень
1	Евгений Е.	+	+	+	+	-	-	-	4	С
2	Алена К.	+	+	+	-	+	-	+	5	С
3	Екатерина Ф.	+	+	-	+	-	+	-	4	С
4	Виктория Д.	-	+	+	-	+	-	-	3	НС
5	Егор Н.	+	-	+	+	-	-	+	4	С
6	Елена В.	+	+	-	-	+	+	+	5	С
7	Анна К.	+	-	-	+	-	+	-	3	НС
8	Ярослав В.	-	+	+	-	-	-	-	2	НС
9	Арсений С.	-	-	+	-	-	-	+	2	НС
10	Владимир Е.	-	-	+	-	+	-	-	3	С
	Общий средний балл								3,5	С

В задании на различение геометрических фигур 60% полностью справились с заданием, у 40% детей затруднение вызвало только опознание ромба, остальные фигура назвали верно.

При выполнении задания на выделение геометрических фигур из предметного изображения 40 % детей понадобилась организующая помощь, у них вызвало затруднение выделения круга из ромба. Остальные дети справились с заданием.

В задании на рядообразование по величине 30% обучающихся

потребовалась помощь в построении фигуры по росту. Остальные дети справились с заданием самостоятельно.

При исследовании умения ориентироваться на листе, 60% детей путали понятия «левый», «правый». У 40% детей задание не вызвало затруднений.

Таким образом, экспериментальное исследование показало недостаточную сформированность зрительно-пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза. Выявление прочности знания печатных букв показало, что 60% детей затрудняются в назывании печатных букв, 40% детей выполняют задание с ошибками.

Задания на дифференциацию сходных печатных букв показали, что 70% детей затрудняются в различении оптически и кинетически сходных букв, 30% обучающихся справились с заданием. Данные ошибки свидетельствуют о том, что у детей наблюдаются трудности оптико-пространственного анализа, несформированность оптического образа буквы.

Задания на узнавание печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия (узнавание зашумленных печатных букв, букв, наложенных друг на друга) вызвали затруднения.

50% учеников потребовалась организующая помощь при выполнении подобных заданий. 40% детей затруднились в узнавании зашумленных букв, 60% затруднялись в узнавании букв, наложенных друг на друга. Эти ошибки говорят о недостаточном развитии процессов переработки зрительной информации, о трудностях переключения.

Общий средний балл группы равен 3,5 (50%) при максимальном количестве 7 баллов (100%), что соответствует среднему уровню.

Таким образом, допущенные детьми ошибки, говорят о недостаточном развитии зрительно-пространственного восприятия и представления, которое в дальнейшем могут стать причиной оптических и кинетических замен на письме и привести к дисграфии.

Подводя итог обследованию, можно сделать вывод, что у первоклассников оказываются нарушенными практически все компоненты

речевой системы, правда, каждая не в одинаковой степени. Нарушения звукопроизношения чаще всего встречается в виде искажения сонорных звуков, сигматизмы шипящих и свистящих. Наблюдаются и затруднения в произношении сложных по звуко-слоговой структуре слов.

У детей рассматриваемых групп процесс становления фонематических представлений не закончился к моменту поступления в школу. В связи с этим, у данной категории детей запаздывает становление навыков звукового анализа. Им доступен, как правило, лишь самый легкий вид: выделение гласного звука из начала слова под ударением: аист, окунь, утка. Встречаются ошибки при определении гласного в середине слова. Наибольшие трудности вызывает выделение безударного гласного из конца слова. Одной из характерных ошибок первоклассников при проведении звукового анализа является подмена его слоговым анализом.

При выполнении слогового анализа слова у детей тоже встречается много ошибок. Детям сложно различить понятия «слог» и «звук», так как оба они обозначаются как «часть слова». Много ошибок допускают первоклассники при делении слов на слоги, если в слове оказывается два гласных звука рядом: например, в слове «аист» они не выделяют два слога.

У первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня отмечается недостаточный словарный запас. При назывании картинок, подобранных по определенным темам, дети смешивают названия сходных предметов, неуверенно используют слова-обобщения, смешивают их. Отмечается недифференцированность глагольного словаря, словаря признаков. Из оценочных прилагательных - «хороший», «плохой», пространственные прилагательные «большой – маленький». Приведенные факты свидетельствуют о недостаточно развитом словарном запасе.

В устной речи первоклассники с общим недоразвитием речи III уровня в основном правильно изменяют имена существительные по падежам, согласовывают прилагательные и глаголы с существительными в роде и числе. Характерная ошибка – опускание предлогов. Недостаточность словарного

запаса, низкий уровень познавательной активности определяют средний уровень развития связной речи. Помимо нарушений устной речи, у детей недостаточно развито зрительно-пространственное восприятие и представление, что может сказаться на процессе овладения письмом с появлением ошибок оптического и кинетического характера.

Таким образом, без специально организованной коррекционной работы, направленной на преодоление недостатков устной речи с применением упражнений на развитие зрительно-пространственного восприятия и представления, детям будет трудно самостоятельно овладеть программой начального образования, в частности по русскому языку.

2.3 Коррекционная работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Известные отечественные исследователи Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова занимались разработкой методик по предупреждению нарушений письма. В частности, А.В. Ястребовой был предложен подход, имеющий как коррекционную, так и профилактическую направленность. Данный подход подразумевает, что целью коррекционно-развивающей работы является совершенствование устной речи детей, развитие речемыслительной деятельности и формирование психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности.

Уже на этапе первого класса специалисты должны начать реализацию соответствующих мероприятий, поскольку первоклассники с общим недоразвитием речи III уровня составляют группу риска по возникновению дисграфии в будущем. Эти дети имеют нарушения или недоразвитие устной речи. Основной задачей логопеда в работе с первоклассниками с ОНР III уровня является проведение систематических занятий, которые будут учитывать школьную программу по родному языку. Необходима работа по совершенствованию устной речи детей, помощь в овладении письменной речью, как итог – предупреждение появления дисграфии.

Поскольку у первоклассников с ОНР III уровня нарушена как произносительная, так и смысловая сторона речи, необходимо проводить работу одновременно над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной и лексико-грамматическим строем. В своей работе А.В. Ястребова выделяет этапы, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап – восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи. Логопедическая работа по развитию фонематического восприятия, фонематических представлений; устранению дефектов звукопроизношения, закреплению звукобуквенных связей; формированию навыков анализа и синтеза звукослогового состава слов.

II этап – восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой. Логопедическая работа по уточнению значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнению значений используемых синтаксических конструкций; совершенствованию грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями разных синтаксических конструкций.

III этап – восполнение пробелов в формировании связной речи. Логопедическая работа по развитию и совершенствованию умений и навыков построения связного высказывания: программированию смысловой структуры высказывания; установлению связности и последовательности высказывания; отбору языковых средств построения высказывания.

На первом этапе осуществляется восполнение пробелов в формировании звуковой стороны речи. Изначально проводится работа над звуком, а не над буквой, над звуковым и слоگو-звуковым анализом.

Проводится работа по следующим направлениям:

- умение слышать звуки в звучащем слове;
- умение различать фонемы на слух.

Работа над звуком на первом этапе призвана предотвратить появление ошибок на письме. Звук рассматривается артикуляционно и акустически.

Первый этап подразумевает выделение этапа подготовительно, целью которого является уточнение и постановка дефектных звуков и параллельно – развитие и совершенствование фонематических представлений. На данном этапе дети получают практические представления о предложении, слове, слоге, ударении, звуке, букве, гласном, согласном.

Можно выделить следующие виды и приемы логопедической работы над звуком в период его автоматизации (до знакомства с буквой):

- назвать слияние звука с гласными и проанализировать их;
- подобрать к предметной картинке карточку со слоگو-звуковой схемой;

- начертить слоگو-звуковую схему называемых логопедом (или учеником) слов;
- восстановить слова по схеме;
- подобрать как можно больше слов с изучаемым звуком к определенной слоگو-звуковой схеме (игра-соревнование);
- подобрать слова с изучаемым звуком к слоگو-звуковым схемам, отличающиеся только местом ударения;
- дополнить слог с изучаемым звуком до слова (схема, анализ);
- найти, к какой картинке относится определенная слоگو-звуковая схема, назвать изображенный предмет, проанализировать слово (установить наличие, место изучаемого звука);
- назвать новые слова, используя прием наращивания звуков и слогов (сопоставление слоگو-звуковых схем);
- подобрать и произнести новые слова, используя прием усечения звуков и слогов (сопоставление слоگو-звуковых схем);
- назвать слова, заменяя звук в исходном слове;
- назвать предложения, насыщенные изучаемым звуком, соответственно слоگو-звуковым схемам.

Темы, которые изучаются на данном этапе, обладают выраженной направленностью на устранение пробелов звуковой стороны речи. Проводится работа по упорядочению практических представлений о фонетической структуре слова, а далее – работа, направленная на понимание основных грамматических понятий. Речь идет о «предложении», «слове», «звуке», «слоге», «гласных», «согласных» (глухой – звонкий, твердый – мягкий).

На первом этапе проводим работу по совершенствованию артикуляционно-произносительных навыков, совершенствованию навыка фонетического обобщения, уточняем и активизируем словарный запас первоклассника, синтаксические конструкции.

Далее следует второй этап работы, в рамках которого:

- уточняются значения слов, которые имеются у ребенка, проводится работа по обогащению словарного запаса через накопление новых слов и знакомство с разными способами словоизменения, словообразования;

- осуществляется работа по уточнению, развитию, дальнейшему совершенствованию грамматического строя речи ребенка на основе овладения предложениями различных синтаксических конструкций, за счет усвоения связи слов в предложении (согласование, управление);

- закрепляются навыки организации учебной деятельности.

На данном этапе логопедическим занятиям свойственен пропедевтический характер. Учащиеся упражняются в словообразовании и словоизменении не употребляя терминологию. Привлекается внимание учеников к семантике слова. Дети упражняются в подборе родственных слов. Проводится подготовка к правилу правописания безударных гласных в корне.

Цель третьего этапа в работе с учащимися первого класса с ОНР III уровня – совершенствование связной речи. Предложение рассматривается как основная единица речи. Оно занимает центральное место в развитии связной речи. Осваивая практическое умение – использовать предложение в собственной речи – первоклассник учится передавать содержание прочитанного произведения, рассказывать о том, что он видел, переживал, писать сочинения и изложения. Работа над предложением ведется на каждом этапе коррекции, но не является при этом главной. На материале предложений осуществлялась вся фонетическая и лексическая работа.

В рамках третьего этапа коррекционной работы усложняется работа над предложением. Специалист вводит новые виды работы:

- работа по восстановлению деформированных предложений;
- работа по выделению предложений из сплошного текста;
- работа по составлению, записи и произнесению повествовательного, вопросительного и восклицательного предложения.

На третьем этапе у ученика развивают правильную монологическую речь. Первоклассник учится планировать собственные высказывания,

определять последовательность предложений, правильно использовать языковые средства (слова, словосочетания, средства связи слов в словосочетаниях, предложениях). Овладеть данными умениями позволяет составление рассказа из отдельных предложений, составление рассказа по вопросам, составление рассказа по картинам (по вопросам и картинам, по серии картин, по сюжетной картине). Исходя из выделенных этапов коррекционной работы по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень), можем предложить тематическое планирование групповых логопедических занятий для учащихся 1 классов «Предупреждение нарушений письма».

Таблица 10 – Тематическое планирование групповых логопедических занятий для учащихся 1 классов «Предупреждение нарушений письма»

Блок	Темы занятий
Диагностический блок	Первичная диагностика Промежуточная диагностика Итоговая диагностика
Подготовительный блок	Речевые и неречевые звуки Развитие слухового внимания. Звуки речи Строение и функции речевого аппарата Звукообразование
Коррекционный блок	От звука к слову. Понятие «слово»
	Слово-предмет. Живые-неживые предметы. Постановка вопроса «Кто? Что?»
	Слово-действие. Звукоподражательные глаголы. Глаголы – антонимы
	Понятие «предложение». Двусоставное предложение (предмет-действие). Границы предложения
	Дифференциация понятий «словопредложение». Предложение из трех слов (предмет-действие-предмет). Схема предложения
	Слово-признак. Описание предмета по плану (овощи-фрукты, животные, игрушка). Образование относительных прилагательных. Антонимы
	Распространение предложения с помощью прилагательных
	Предлоги В, НА. Символы предлогов. Составление предложения с предлогом по схеме.
	Звук [у]. Понятие «гласный звук». Позиция звука в слове (начало, середина, конец слова). Буква У, у.
	Звук [у]. Буква У, у. Предложение с предлогом У. (У дяди пила. У лисы лисята.) Словообразование: детеныши животных

Звук [а]. Буква А, а. Заглавная буква в именах
Звуки [у], [а]. Буквы У, А. Сложное предложение с союзом А. Прилагательные-антонимы
Звук [и]. Буква И, и. Союз И в простом и сложном предложении. Схемы предложений
Звук [о]. Буква О, о. Предложение с предлогом О.
Звук [с]. Понятие «согласный звук». Буква С, с. Предлог С (СО) в предложении (Аня с Петей, слон со слоненком, чай с пирогом).
Дифференциация звуков [с-с']. Понятие «твердый-мягкий согласный». Предлог движения С (СО) (слетел с ветки, упал со стола)
Звуки [з-з']. Буква З,з. Предлог ЗА
Слог. Деление слов на слоги. Звукослоговой анализ и синтез слов. Ударение
Предлог ПОД, ИЗ-ПОД
Дифференциация звуков [с-з] в словах. Понятие «звонкий-глухой согласный».
Звуки [с, з] в предложении. Предлоги ЗА, ИЗ-ЗА
Звук [ы]. Буква ы. Дифференциация звуков [и-ы]. Ед.ч. – мн.ч. сущ. (стол-стола, дом-дома). Чтение слоговых таблиц
Твердые-мягкие согласные. Гласные Iи II ряда. Мягкость согласных звуков на письме. Буквы а-я, о-ё, у-ю, э-е. Работа с деформированным словом. Чтение
Звук [ш] в словах и предложениях. Буква Ш.
Звук [ж]. Буква Ж. Чтение
Звуки [ш-ж] в словах и предложениях. Правописание ШИ, ЖИ. Диктант
Мягкий знак в конце слова. Мн.ч. - ед.ч. сущ. (олени-олень)
Мягкий знак в середине слова. Работа с деформированными предложениями. Чтение
Дифференциация букв, схожих при написании а-о, у-и, б-д, н-п, п-т, и-ш, к-н, л-м, х-ж, ш-щ
Дифференциация звуков [с-ш] в словах и предложениях. Буквы С, Ш. Чтение
Дифференциация звуков [з-ж] в словах и предложениях. Буквы З, Ж. Диктант
Дифференциация звуков [л-л'] в словах и предложениях. Буква Л
Звук [й]. Йотированные гласные. Буква й
Дифференциация звуков [л'-й] в словах и предложениях. Буквы л, й. Диктант
Дифференциация звуков [р-р'] в словах и предложениях. Буква Р
Дифференциация звуков [л-р] в словах и предложениях. Диктант
Звук [ц]. Буква Ц
Дифференциация звуков [с-ц] в словах и предложениях. Диктант
Ударение. Чтение
Перенос слова

	Слова-родственники. Однокоренные родственные слова
	Предложение. Знаки препинания
	Предлоги в предложениях
	Работа над рассказом цепной структуры
	Работа над рассказом по трём сюжетным картинкам
	Работа над рассказом по сюжетной картинке
	Работа над рассказом-описанием

Также, по результатам диагностики было установлено, что первоклассники с ОНР (III уровень) характеризуются недостаточной сформированностью зрительно-пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза. Поэтому, еще одно направление коррекционной работы – развитие зрительно-пространственного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки.

В рамках коррекционной работы по данному направлению используются упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия (авт. М.Г. Храковская, В.А. Илюхина, Г.Г. Мисаренко). В коррекционную работу также включаем упражнения для развития зрительно-моторной координации, которые были предложены учителем-логопедом О.И. Рубанович. В таблице №11 приведены упражнения.

Таблица 11 – Система упражнений для развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторной координации у первоклассников с ОНР (III уровня)

Система упражнений для развития зрительно-пространственного восприятия	
Упражнение №1	Цель: срисовывание по образцу фигуру или букву
Упражнение №2	Цель: складывание из палочек фигуру (по образцу)
Упражнение №3	Цель: угадывание предметов, букв или цифр на незаконченных рисунках, узнавание их по отдельным характерным деталям
Упражнение №4	Цель: дополнение недостающего элемента фигуры или буквы. Инструкция: дорисуй недостающую часть
Упражнение №5	Цель: нахождение сочетания букв (фигур) в ряду других. Инструкция: найди точно такую же группу букв среди остальных
Упражнение №6	Цель: различение правильно и зеркально изображенных буквенных и цифровых знаков. Инструкция: назови, какие буквы и цифры написаны неправильно? Зачеркни их
Упражнение №7	Цель: реконструирование буквы, добавляя элемент (например, из А - Л - Д)

Система упражнений для развития зрительно-моторной координации	
Упражнение №1	Инструкция: Назови, что изображено на картинке. Обведи предметы пальчиком
Упражнение №2	Инструкция: Буквы играли в путаницу и перемешались. Назови буквы, которые ты видишь
Упражнение №3	«Глазастики». Инструкция: узнай букву, перечеркнутую посторонними линиями
Упражнение №4	«Озорной котенок». Инструкция: Распутай клубок слов, которые запутал котенок, прочитай получившиеся слова (с получившимися словами составить предложения)
Упражнение №5	«Собери слова». Инструкция: Используя фломастеры, собери слова из разбросанных букв, разными цветами закрашивая получающиеся слова так, чтобы получилась картинка
Упражнение №6	Инструкция: добавь недостающую часть, чтобы получилась буква

Проводится работа по коррекции и автоматизации графомоторного навыка через реализацию принципа повторности. Одно из средств – систематические графические диктанты для первоклассников. На уровне буквы, слова автоматизацию графомоторного навыка можно проводить при помощи прописей М.И. Кузнецовой, Е.Э. Кочуровой, М.М. Безруких. Автоматизация графомоторного навыка на уровне предложения осуществлялась посредством диктантов, списывания и текстов.

Коррекционная работа по развитию графомоторного навыка также способствует формированию у первоклассников словесно-логического мышления, усовершенствованию звуковой стороны и грамматического строя речи, а также высших психических функций (память, внимание, мышление).

Таким образом, коррекционная работа по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровня) включает в себя работу над всеми компонентами речевой системы – звуковой стороной и лексико-грамматическим строем. Речь идет о восполнении пробелов в развитии звуковой стороны речи, в области овладения лексикой и грамматикой, в формировании связной речи. Еще одно направление коррекционной работы – развитие зрительно-пространственного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки посредством специально подобранных упражнений и заданий.

Выводы по 2 главе

На основе проведенной экспериментальной работы по исследованию предпосылок нарушения письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень) мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, были использованы общепризнанные, эффективные методики выявления предпосылок нарушения письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень). За основу обследования была взята тестовая методика диагностики устной речи младших школьников, предложенная Т.А. Фотековой. В методике использованы речевые пробы, разработанные Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой. Диагностика развития зрительно-вербальных функций проводилась на основе проб, предложенных Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой. Методы диагностики состояния зрительно-вербальных функций у младших школьников отобраны авторами на основе апробации классических методик нейропсихологического исследования А.Р. Лурия. Обследование зрительно-пространственной ориентировки проводилось по методике И.А. Смирновой.

Во-вторых, проведенное обследование по указанным выше методикам показало, что у всех первоклассников экспериментальной группы нарушено звукопроизношение, большинство из них затруднялись дифференцировать акустически близкие звуки. Учащиеся показали средний уровень развития фонематического восприятия, слоговой структуры, словаря, грамматического строя и связной речи, что свидетельствует о негрубом недоразвитии речи.

Обобщая результаты комплексной диагностики, мы выявили, что у всех детей: недостаточно развиты фонематические процессы, на базе которых развиваются предпосылки к овладению навыками анализа и синтеза звукового состава, что является основой письма. Недостаточно развиты зрительно-пространственное восприятие и представления, оптико-пространственный анализ. Отмечается несформированность оптического образа буквы. Все эти компоненты важны для овладения письмом, поскольку в дальнейшем их

недоразвитие может стать причиной оптических и кинетических замен.

Результаты обследования свидетельствуют о том, что дети, поступающие в общеобразовательные школы, не готовы к началу школьного обучения, т.к. у большинства из них имеет место недоразвитие отдельных компонентов речи, недоразвитие зрительно-пространственного восприятия, трудности оптико-пространственного анализа; несформированность оптического образа буквы, которые могут повлечь за собой снижение качества письма. Поэтому, без специально организованной коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений устной речи с применением упражнений на развитие зрительно-пространственного восприятия и представления, детям будет трудно самостоятельно овладеть программой начального образования, в частности по русскому языку.

Таким образом, результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о том, что вопросу профилактики нарушений письма необходимо уделить особое внимание, поскольку именно путь их предупреждения должен стать самым основным в решении данной проблемы.

В-третьих, учитывая недостатки устной речи, недостаточное развитие зрительно-пространственного и оптико-пространственного восприятия, анализа и синтеза у данной категории детей были определены основные направления коррекционной работы по предупреждению нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Содержание коррекционной работы направлено на развитие фонематических процессов, работу над звукопроизношением. Учитывая большое количество оптических нарушений и кинетических ошибок, считаем необходимым включить в занятия упражнения, направленные на формирование кинестетического и оптического образа букв, развитие зрительного восприятия, анализа, синтеза, моторных координаций, пространственного восприятия, представлений, развитие оптико-пространственного анализа и синтеза, для предупреждения подобных ошибок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое и эмпирическое изучение основ предупреждения, профилактики нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме нами были рассмотрены вопросы о понятии письма, его психофизиологических механизмах, онтогенетических особенностях. Существующая научная и учебная литература в основном раскрывает психофизиологическую и лингвистическую сущность письма, предпосылки готовности к самостоятельной письменной речи, рассматривает состояние всех компонентов речи при общем его недоразвитии, а также этиологию и патогенез данного речевого нарушения и направления коррекционной логопедической работы по устранению имеющихся недостатков.

Нейропсихологию процесса письма освещали такие ученые как А.Н. Корнев, Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия и другие; вопросами профилактики и коррекции нарушений письменной речи – И.Н. Садовникова, Л.Г. Парамонова, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова. С понятием «письмо» специалисты обычно связывают сложную форму знаковой деятельности, позволяющую фиксировать и передавать чужую речь с помощью системы графических знаков. Овладение письмом происходит через последовательное освоение его операционального состава, включает в себя следующие этапы: звуковой анализ слова; выделение определенных звучаний; превращение звуковых вариантов в четкие фонемы; перешифровку фонем в зрительно-графическую схему; превращение оптических знаков в графические.

Установлено, что для овладения письмом имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушения звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития находят отражение в

письме. Речевые нарушения, встречающиеся у обучающихся начальных классов, являются серьезным препятствием в овладении ими на начальных этапах обучения письму и чтению, а на более поздних этапах – в усвоении ими грамматики родного языка и программ гуманитарных предметов.

Изучением проблем детей с общим недоразвитием речи занимались Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.А. Каше, Г.И. Жаренкова, Р.И. Лалаева и многие другие, но наиболее полно эту проблему на современном этапе раскрыла Т.Б. Филичева. Очевидно, что трудности в овладении письмом первоклассниками с ОНР III уровня обусловлены выраженными нарушениями устной речи, несформированностью произносительных навыков, фонематических процессов, морфологических и синтаксических обобщений.

Нарушения устной речи, которые могут повлечь за собой, нарушения письма оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Поэтому необходимо своевременно выявить речевые нарушения и начать коррекционную работу. В связи с этой необходимостью было определено содержание эмпирического исследования.

Выполняя вторую задачу, состоящую в выявлении предпосылок нарушений письма у первоклассников с общим недоразвитием речи (III уровень), мы пришли к следующим результатам.

Во-первых, установлено, что отдельные компоненты речи сформированы по-разному. В основном дети показали средний уровень развития устной речи, что свидетельствует о нетяжелом речевом дефекте, либо о несформированности отдельных сторон речи.

Во-вторых, недостаточно развитыми оказались зрительно-пространственное восприятие и представление, оптико-пространственный анализ, а также отмечается несформированность оптического образа буквы, которые важны для овладения письмом, т.к. в дальнейшем могут стать причиной оптических и кинетических замен на письме.

Обследование проводилось на основе следующих методик: диагностика развития устной речи (методика Т.А. Фотековой); диагностика развития зрительно-вербальных функций (методика Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой); диагностика зрительно-пространственной ориентировки (методика И.А. Смирновой). Результаты обследования свидетельствуют о том, что дети с ОНР (III уровень), поступающие в школы, не готовы к началу школьного обучения, т.к. у большинства из них имеет место недоразвитие отдельных компонентов речи, недоразвитие зрительно-пространственного восприятия, трудности оптико-пространственного анализа; несформированность оптического образа буквы, которые могут повлечь снижение качества письма.

Выполняя третью задачу исследования, на основе результатов проведенного обследования было определено содержание коррекционной работы, которая будет направлена на предупреждение дисграфии у первоклассников. Основные задачи данной коррекционной работы: коррекция звукопроизношения; развитие фонематического восприятия; развитие фонематического анализа и синтеза; формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза; уточнение слухопроизносительных дифференцировок фонем; формирование связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме; дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв формирование и развитие грамматически правильной речи; обогащение словарного запаса; развитие анализаторов, участвующих в акте письма: слухового, зрительного, кинестетического.

Учитывая ошибки зрительного восприятия, оптико-пространственного представления, несформированность оптического образа буквы, допущенные детьми во время обследования, в содержание коррекционной работы были включены задания и упражнения на развитие оптико-пространственных функций, зрительно-пространственной координации, графических навыков.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аристова, Т.А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. пособие / Под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: КАРО, 2019. – 208 с.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. – М.: Академия, 2003.
3. Ахутина, Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. – СПб.: «Акционер и К», 2020. – 246 с.
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике трудностей обучения. В кн.: Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. М., 1998.
5. Ахутина, Т.В., Полонская, Н.Н., Пылаева, Н.М., Максименко, М.Ю. Методики нейропсихологической диагностики детей // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М., 2008. С. 11-75.
6. Ахутина, Т.В., Яблокова, Л.В., Полонская, Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. В кн.: Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. Под ред. Е.Д. Хомской и В.А. Москвина. – М., Оренбург, 2000.
7. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Астрель, 2020. – 127 с.
8. Волоскова, Н.Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов. – М.: МПГУ, 2019. – 146 с.
9. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 398 с.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: Т.3 Проблемы развития психики/ Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Гончарова, В.А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников // Логопедия. – 2022. - № 3(9). – С. 80-83.

12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методич. пособие. 3-е изд. – М.: АИРИС ПРЕСС, 2018. – 91 с.
13. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму: формирование графических навыков письма. / Е.В. Гурьянов. – М., 2019. – 264 с.
14. Дьяченко, М.М. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях по подготовке к школе (из опыта работы) // Ж. Школьный логопед, № 5 (14), 2016.
15. Елецкая, О.В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. – СПб.: Речь, 2016. – 176 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 2020. – 336 с.
17. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей// Советская педагогика. – 1954. - №6.
18. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Рязань: КнигоМир, 2018. – 320 с.
19. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма. – Л: Наука, 1987. – 114 с.
20. Ивановская, О.Г., Гадасина, Л.Я., Николаева, Т.В., Савченко, С.Ф. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2018. – 544 с.
21. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – СПб.: Гиппократ, 2019. – 224 с.
22. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: ИД «МиМ», 2017. – 286 с.
23. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2018. – 224 с.

24. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Л., 1988.
25. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М: Изд-во МГУ, 1974. – 473 с.
26. Логинова, Е.А. Предпосылки овладения детьми процессом письма [Текст] / Е. А. Логинова // Специальное образование. – 2016. – Выпуск № XII. – том II. – С.90-95.
27. Логопедия: Методическое наследие. Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 303 с.
28. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М., 2000.
29. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. – М.: Академия, 2018. – 340 с.
30. Лурия, А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов на Дону, 1998.
31. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1991.
32. Методы обследования нарушений речи у детей: Сб. научн. тр. / ред. Т.А. Власова, И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина. – М., 1982.
33. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М., 2021. – 240 с.
34. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 128 с.
35. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 140 с.

36. Поваляева, М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 158 с.
37. Попова, Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Ф. Попова; Моск. гос. гуманит. ун-т им. М.А. Шолохова. – Москва, 2010. – 220 с.
38. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997.
39. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр / С.Н. Сазонова. – М.: Academia, 2021.
40. Семихватская, С.В. Диагностика речевого развития учащихся начальных классов: Учеб.-метод. пособие [Текст] / С.В. Семихватская. – Магнитогорск: МаГУ, 2021. – 77 с.
41. Спирина, Л.Ф. Дифференцированный подход и проявления нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. - № 5. – С. 34-37.
42. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
43. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2000.
44. Фуреева, Е.П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2021. – 208 с.
45. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических заведений. В двух книгах. Книга 2/Под ред. Р.И Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 293 с.
46. Цветкова, Л.С. Нейропсихологии счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: «Юристъ», 2018. – 256 с.

47. Цветкова, Л.С., Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Методика оценки речи при афазии. – М., 1981.
48. Что такое дисграфия и дислексия? [Электронный ресурс] // Логопедический центр. 2021. URL: <http://logoped-tut.ru/index.php/articles/27-disgrafiya-disleksiya> (дата обращения: 29.11.2022).
49. Шашаева, Е.М. Развитие зрительного анализатора у детей, страдающих нарушениями письменной речи [Электронный ресурс] // Логопедический портал. URL: <http://logoportal.ru/razvitie-zritel'nogo-analizatora-u-detey/.html> (дата обращения: 29.11.2022).
50. Шеванюк, А.Г. Предупреждение нарушений письменной речи у старших дошкольников с ОНР [Электронный ресурс] // ГУО «Волковысский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». URL: <https://ckroir-volkovysk.schools.by/pages/preduprezhdenie-narushenij-pismennoj-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-onr> (дата: 30.11.2022).
51. Шеметова, А.А. Особенности овладения письмом старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // Совушка. 2022. №4(6). URL: <http://kssovushka.ru/zhurnal/6/358-osobennosti-ovladieniya-pismom-starshih-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi/> (дата обращения: 30.11.2022).
52. Шишкова, М.И. Нарушения чтения и письма [Электронный ресурс] // дефектолог Шишкова Маргарита Игоревна: персональный сайт. 71 URL: http://shishkova.ru/students/dyslexia_dysgraphia.htm (дата обращения: 25.11.2022).
53. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с.
54. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2022. – 384 с.
55. Яковлева, Н.Н. Преодоление нарушений письменной речи [Электронный ресурс] / Н.Н. Яковлева. – СПб.: КАРО, 2021. – 160 с.

56. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 138 с.

57. Ястребова, А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. – М.: АРКТИ, 2017. – 176 с.

58. Яструбинская, Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста // Логопедия. – 2014. - №2(4). – С. 60-70.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Речевые пробы и система оценки тестовая методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой (2000г.)

Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи.

1. Проверка состояния фонематического восприятия.

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение:

- | | | |
|---|-------------|------------|
| • | ба-па - | па-ба - |
| • | са-ша - | ша-са - |
| • | ша-жа -ша - | жа-ша-жа - |
| • | ца-са-ца - | са-ца-са - |
| • | ра-ла-ра - | ла-ра-ла - |

Вначале предъявляется первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба-па-па-ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, так как задача обследования – измерение актуального уровня развития речи.

Оценка:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па);

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

2. Исследование артикуляционной моторики.

Инструкция: смотри внимательно и повторяй за мной движения.

- губы в улыбке;
- язык «лопаткой» – широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт;
- язык «иголочкой» – узкий язык заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт;
- «маятник» – рот открыт, язык высунут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому;
- чередование движений губ: «улыбка» – «трубочка».

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных движений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении три – пять секунд: последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз.

Во время выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, то есть сопутствующих произвольных движений (например, при выполнении движения «маятник» нередко наблюдаются сопутствующие движения подбородка, реже – головы или глазных яблок вслед за языком, синкинезии могут отмечаться и со стороны моторики рук), гиперкинезов, то есть насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, то есть дрожания языка или губ, а также посинения артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Оценка:

1 балл – правильное выполнение с точным соответствием всех характеристик движения предъявленному;

0,5 баллов – замедленное и напряженное выполнение;

0,25 балла – выполнения с ошибками; длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигураци, синкинезии, гиперкинезы;

0 баллов – невыполнение движения.

3. Исследование звукопроизношения.

Инструкция: повторяй за мной слова:

Собака	-	Маска	-	Нос
Сено	-	Василек	-	Высь
Замок	-	Коза		
Зима	-	Магазин		
Цапля	-	Овца	-	Палец
Шуба	-	Кошка	-	Камыш
Жук	-	Ножи		
Щука	-	Вещи	-	Лещ
Чайка	-	Очки	-	Ночь
Рыба	-	Корова	-	Топор
Река	-	Варенье	-	Дверь
Лампа	-	Молоко	-	Пол
Лето	-	Колесо	-	Соль

При необходимости можно уточнить произношение других согласных звуков (Б, П, Д, Т, Г, К, Х) т Й. В целях экономии времени фразы и тексты с проверяемыми звуками на этом этапе не предъявляются, так как возможность уточнить произношение звука в разных позициях и при разной степени самостоятельности речи представляются в ходе дальнейшего обследования.

Оценка: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: первые четыре – это наиболее часто подвергающиеся нарушениям согласные

- первая группа – свистящие С, СЬ, З, ЗЬ, Ц;

- вторая – шипящие Щ, Ж, Ч, Ш;

- третья – Л, ЛЬ;

- четвертая – Р, РЬ;

- пятая группа – остальные звуки, дефектное произношение которых встречается значительно реже; задненебные звуки Г, Х, К и их мягкие варианты, звук Й, случаи дефектов озвончения, смягчения, редкие нарушения произношения гласных звуков).

Произношения звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы правильно произносятся изолированно и отраженно, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, то есть недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы;
0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы.

Баллы, начисленные, за каждую из пяти групп, суммируются.

4. Исследование сформированности звукослоговой структуры слова.

Инструкция: повторяй за мной слова:

- танкист
- космонавт
- сковорода
- аквалангист
- термометр

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка:

1 балл – правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления;
0,5 балла – замедленное послоговое воспроизведение;
0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски и перестановка звуков и слогов внутри слова);
0 баллов – невоспроизведение.

Серия II. Исследование грамматического строя речи.

1. Повторение предложений.

Инструкция: послушай предложение и постарайся повторить его можно точнее.

Птичка свила гнездо.

В саду много красных яблок.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

Оценка:

1 балл – правильное и точное воспроизведение;
0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;
0,25 балла – пропуск частей предложения;
0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено;
0 баллов – невоспроизведение.

2. Верификация предложений

Инструкция: я буду называть предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Оценка:

1 балл – выявление и исправление ошибки;
0,5 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов);
0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена, или предпринятаagramматичная попытка исправления ошибки;
0 баллов – ошибка не выявлена.

3. Составление предложений из слов, не предъявленных в начальной форме.

Инструкция: я назову слова, а ты постарайся составить из них предложение.

мальчик, открыть, дверь

сидеть, синичка, на, ветка

груша, бабушка, внучка, давать

Витя, косить, трава, кролики, для

Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

Оценка:

1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

4. Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено.

Лена наливает чай ... чашки.

Почки распустились ... деревьях.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуры.

В связи с трудностью этого задания использовались два вида помощи: 1-й – стимулирующая («Неверно, подумай еще!»); 2-ой – в виде вопроса к пропущенному предлогу («Наливает чай куда?»).

Оценка:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – правильный ответ после помощи второго вида;

0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

5. Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: один –дом, а если их много, то это – дома.

один – стол, а много – это...

стул –

окно –

звезда –

ухо –

Инструкция: один –дом, а много чего? – Домов.

Один – стол, а много чего? - ...

стул –

окно –

звезда –

ухо –

Оценка:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение.

Серия III. Исследование словаря и навыков словообразования

Инструкция: у кошки – котята, а у ...

Козы - собаки-

волка- курицы-
утки- свиньи-
лисы- коровы-
льва- овцы-

Образование прилагательных от существительных

а) Относительных

Инструкция: кукла из бумаги – бумажная.

шляпка из соломы - кисель из клюквы -

горка из льда - салат из моркови -

варенье из вишни - суп из грибов -

варенье из яблок - лист дуба -

варенье из сливы - лист осины -

б) Качественных

Инструкция: если днем жара, то день – жаркий, а если ...

мороз –

солнце –

снег –

ветер –

дождь -

в) Притяжательных

Инструкция: у собаки лапа собачья, а у ...

кошки –

волка –

льва –

медведя –

лисы -

Оценка: 1 балл – правильный ответ; 0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи; 0,25 балла – неверно образованная форма; 0 баллов – невыполнение.

Серия IV. Исследование связной речи

1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (пять картинок) или по другой серии из 4-5 картинок.

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка производится по трем критериям.

а) Критерий смысловой целостности: 5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности; 2,5 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев; 1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершен; 0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания: 5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; 1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерий самостоятельности выполнения задания: 5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки расположены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание

картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

2. Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать.

ГОРОШИНЫ

В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружье и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Одна дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха.

Рассказ предъявляется не более двух раз.

Оценка производится по тем же критериям, что и для рассказа по серии картинок.

а) Критерий смысловой целостности: 5 баллов – воспроизведены все основные смысловые звенья; 2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев; 1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации; 0 баллов – невыполнение;

б) Критерий лексико-грамматического оформления: 5 баллов – пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм; 2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слов, отдельные близкие словесные замены; 1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов; 0 баллов – пересказ не доступен;

в) Критерий самостоятельности выполнения: 5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления; 2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения; 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ не доступен даже по вопросам. Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию.

Обобщая результаты использования методики, можно сказать, что самый высокий четвертый уровень успешности встречается у детей с нормально протекающим речевым и интеллектуальным развитием.

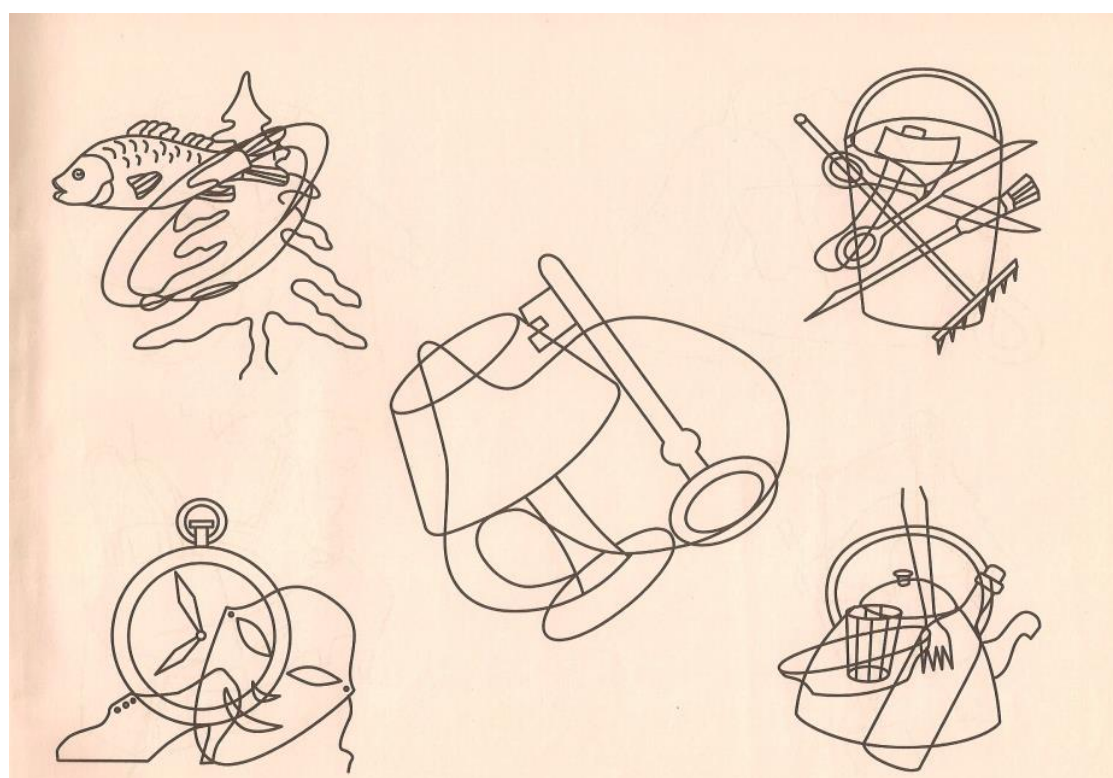
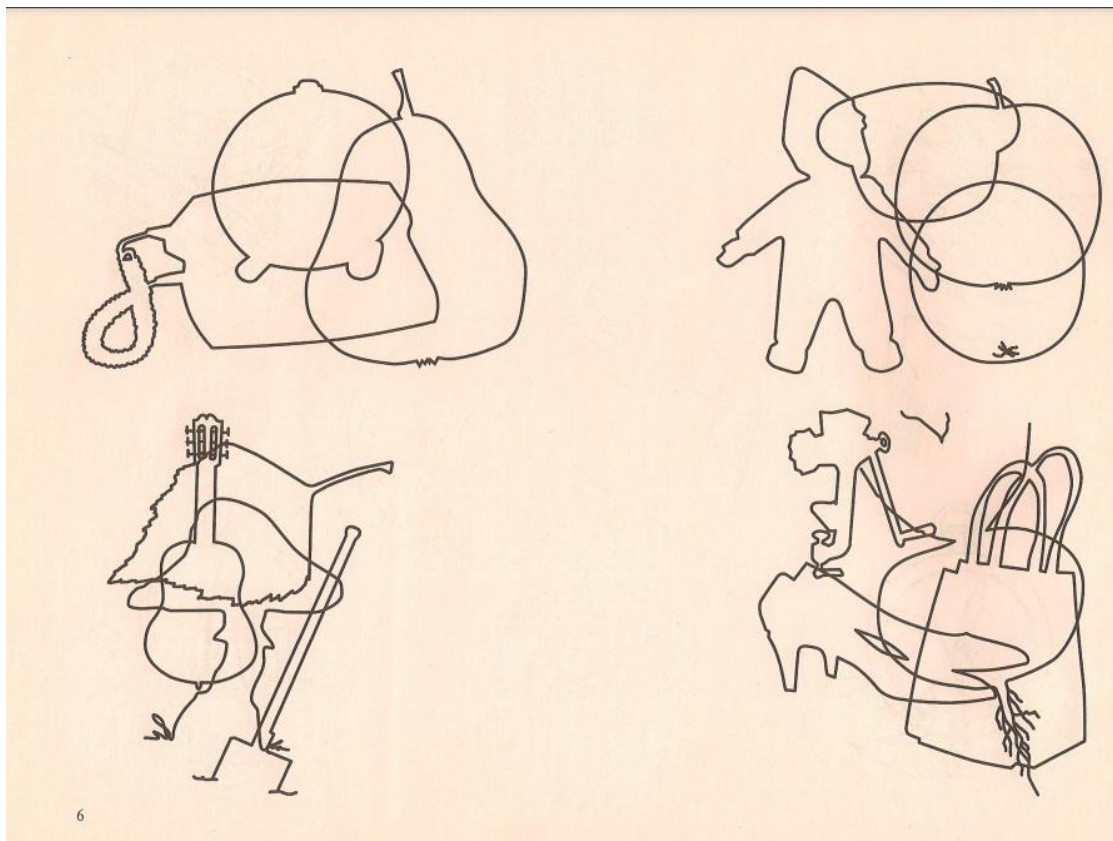
Успешность третьего уровня свидетельствует о нетяжелом системном речевом дефекте либо о выраженной несформированности отдельных сторон речи. Такая результативность характерна для детей задержкой психического развития или с негрубым общим недоразвитием речи (ОНР III уровня или элементы ОНР).

Успешность выполнения речевых проб, соответствующая 2 уровню, указывает на наличие выраженного недоразвития речи. Помимо речевого дефекта, у них обычно выявляется недостаточность познавательной деятельности, поэтому им необходимо комплексная коррекция, как логопедическая, так и психологическая, а по возможности – нейропсихологическая. Успешность второго уровня встречается и у детей с ЗПР.

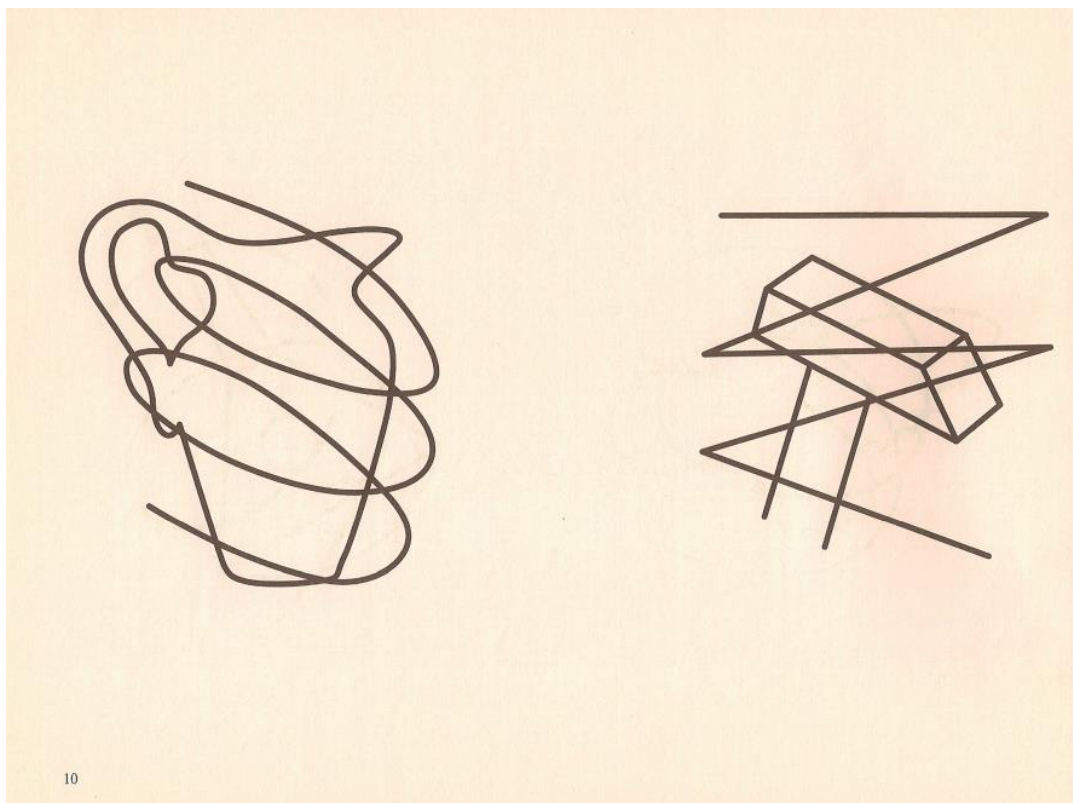
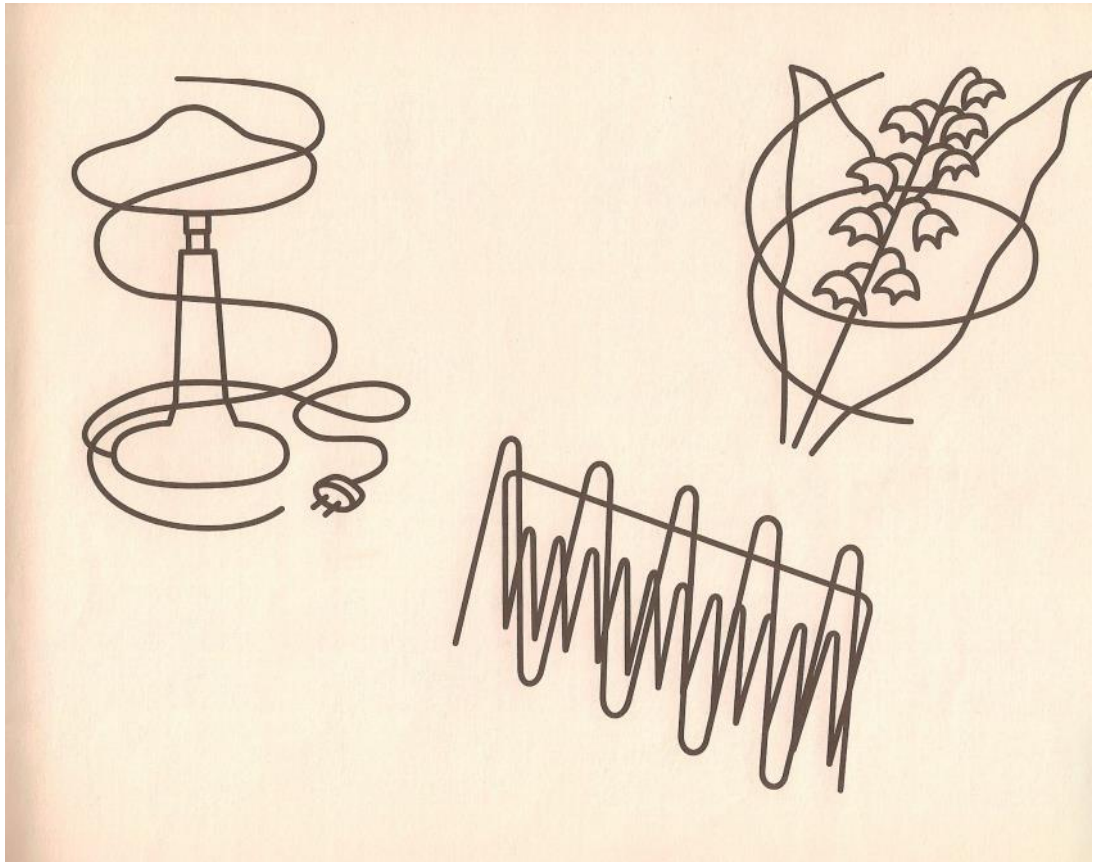
Самый низкий первый уровень успешности выполнения методики свидетельствует о грубом недоразвитии всех сторон речи. У детей с такими показателями часто диагностируются моторная алалия или сложный дефект, сочетающий умственную отсталость и тяжелую речевую патологию.

Приложение 2. Методика обследования развития зрительно-вербальных функций Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой

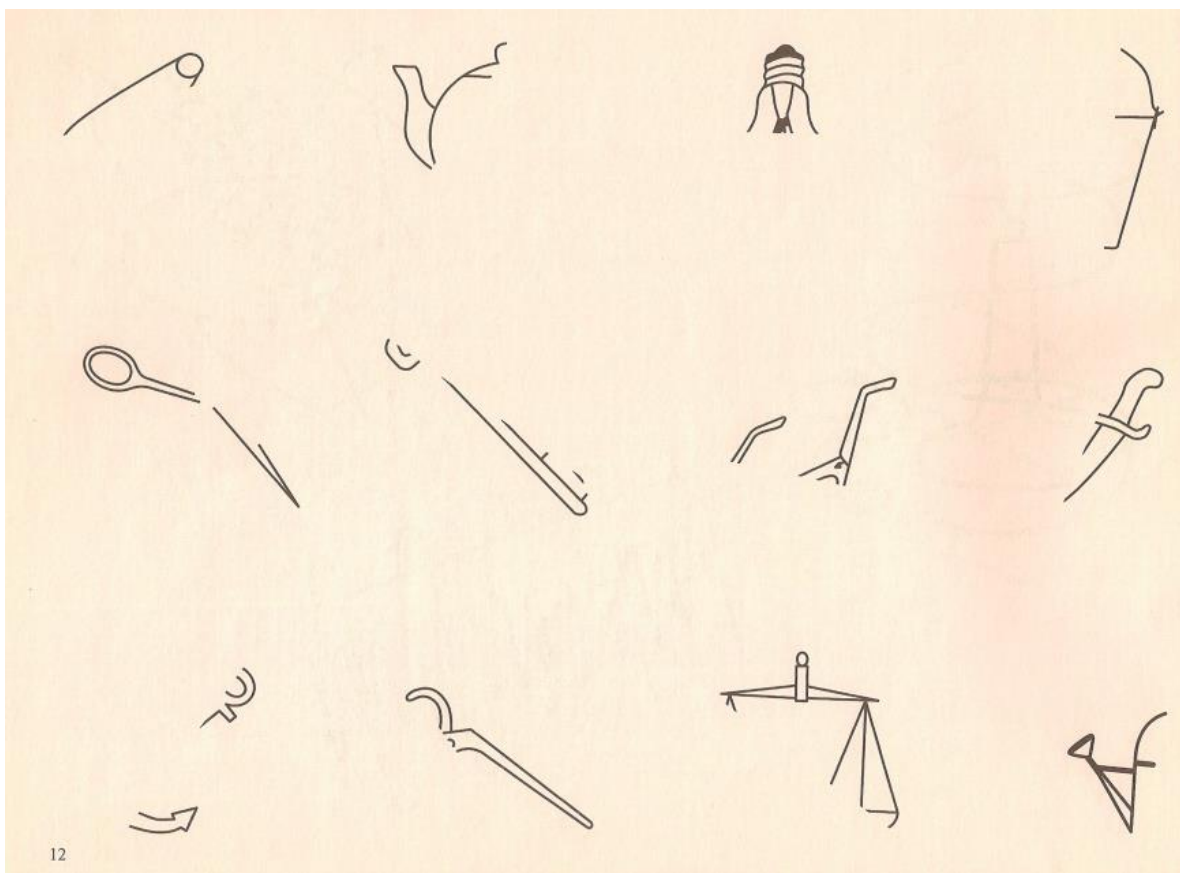
Опознавание наложенных изображений



Опознавание перечеркнутых изображений



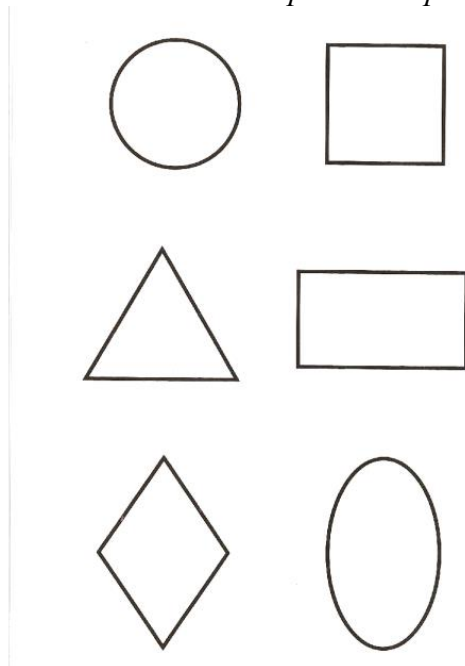
Опознавание незаконченных изображений



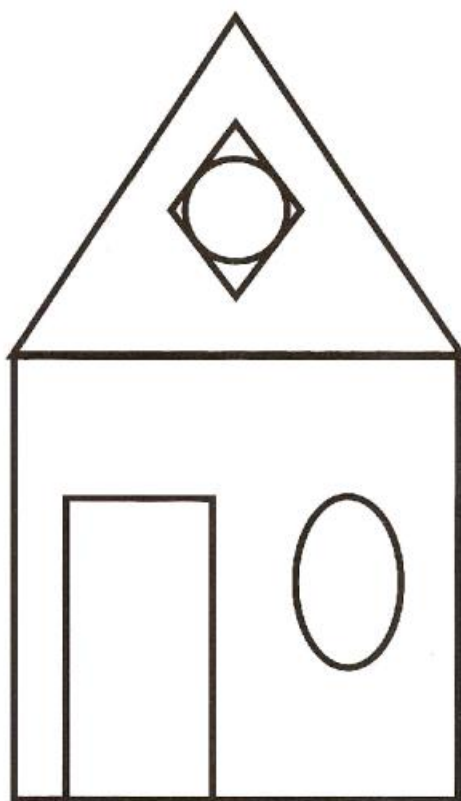
12

Приложение 3. Пробы для обследования зрительно-пространственной ориентировки И.А. Смирновой

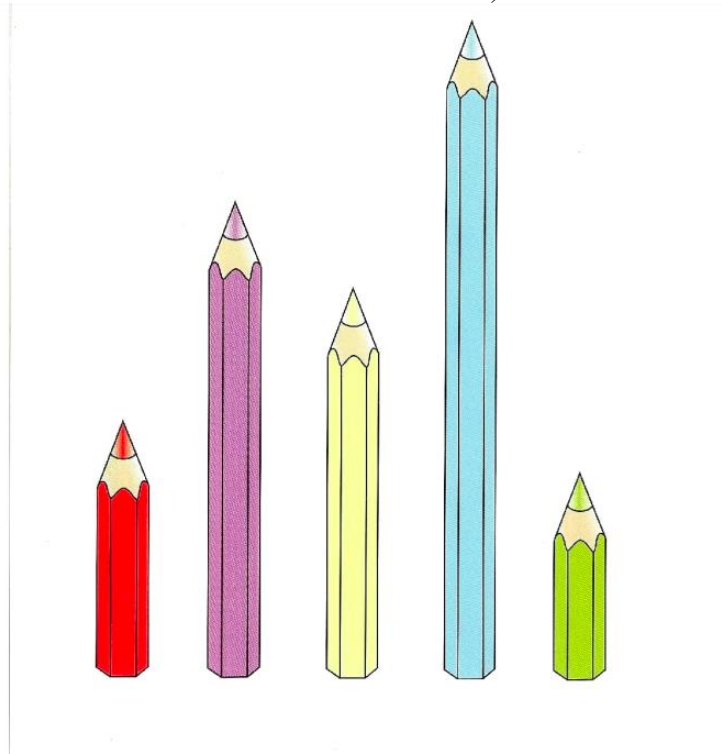
Различение геометрических фигур



Выделение геометрических фигур из предметного изображения (посмотри из каких фигур составлен домик)



Рядообразование по величине (построй фигуры по росту или покажи в возрастной последовательности)



Ориентировка на листе бумаги (покажи левый верхний угол, покажи середину страницы и т.п.)

18



Прочность знания печатных букв

н р и г о
т ш л ь
щ д б э
ё ж ю х
ъ э е в
м к а о
у в ч ц
ы я й ф

24

р о л д ж
э п а ы в
ф г ш щ
з х ь н е
к у ц й т
ь б ю и м
с ч я ё

23

Дифференциация сходных печатных букв

ла лм ад лд
вр вз гт вб
гб ге ве кж
хж ух гп ин
пн ип иц
шщ цщ цш
ою со ор
хк нц сэ гр
ам нч яч

28

лм лд вз ьы
гт ве кж жх
гп ин пн ип
иц пц шщ цщ
ою со ор хк
шц рь нц се
сэ нч яч ьь

27



30

29

Дифференциация прямого и зеркального изображений печатных букв

Ц У К Е Т Щ
З В Р П Э Р
У С Ъ Б О Ы
Ц У К Э Г Щ
Э В Ч Л Ё Р
Ч С Р А Ю Р

32