



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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**

**Коррекция нарушения письма у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ОФ-406/101-4-1
Петровская Любовь Евгеньевна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ
Ковалева Алёна Александровна

Челябинск

2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	
1.1 Формирование навыка письма в онтогенезе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	8
1.3 Особенности письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	10
1.4 Теоретический анализ коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	17
Выводы по 1 главе.....	24
Глава 2. Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	
2.1 Методика изучения процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	25
2.2 Состояние процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	28
2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	32
2.4 Анализ результатов логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	49
Выводы по 2 главе.....	53
Заключение.....	55
Список литературы.....	58
Приложение.....	63

Введение

В настоящее время специальная педагогика находится на этапе внедрения Федерального государственного образовательного стандарта специального образования, совершенствования стандарта начального образования. Раннее выявление и коррекция речевых нарушений у детей является важнейшей коррекционной задачей, так как речевые нарушения воздействуют на формирование и совершенствование психических функций, становление личности ребенка, подготовки его к обучению в школе и дальнейшему освоению школьной программы, а также социальной адаптации ребенка в целом.

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

Если не проводится специально организованной коррекционной работы, ориентированной на профилактику и коррекцию нарушений речи у детей с ОНР, то такие дети не смогут хорошо обучаться, у многих могут появиться характерные проблемы чтения и письма, что и свидетельствует о необходимости подготовки специалистов, способных профессионально и методически грамотно, системно организовать работу с детьми данной категории.

В настоящий момент фиксируется повышение требований к начальному образованию, актуальным становится целый ряд психолого-педагогических проблем, которые связаны с подготовкой детей к школе. Успешность школьного обучения ребенка во многом определена особенностями его овладения письмом. Для младших школьников с

речевыми нарушениями решение данной проблемы имеет важнейшее значение.

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

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

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования заключается в определении возможности использования комплекса игр и упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Выделить и внедрить комплекс игр и упражнений по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации; констатирующий, формирующий

и контрольный эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МАОУ СОШ №155 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей изучаемой категории.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения процесса письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В ней изучены онтогенетические закономерности становления процесса письма, представлена психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи. Также в данной главе проведен теоретический анализ коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную литературу по изучению процесса письма у детей экспериментальной группы, представили результаты проведенного обследования. Описано содержание логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в виде комплекса игр и упражнений. Проведен анализ работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, сделан вывод об ее эффективности.

Глава 1. Теоретические основы изучения нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

1.1 Формирование навыка письма в онтогенезе

Вслед за Д.Б. Элькониным мы полагаем, что письмо как могущественное средство понятийного мышления и понимания только начинает осваиваться в младшем школьном возрасте при соответствующих действиях педагогов. «Мы не думаем, что ребенок, прошедший начальное обучение, может уже достаточно конкретно вообразить ситуацию отсутствующего собеседника и перенестись в нее. По-видимому, этот процесс скорее только начинается в конце периода начального обучения, и основное его развитие протекает на протяжении следующего возрастного периода» [47]. В связи с тем, что воспитание всесторонне развитой личности нельзя представить без совершенствования такого уникального инструмента познания мира как речь, развитие речи школьников в настоящее время одна из ведущих задач образовательных учреждений, которая, прежде всего, реализуется, на уроках русского языка.

Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходим ряд предпосылок — сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы — тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности [8].

Письменность представляет собой особую, новую для младшего школьника знаковую систему. Сложность ее освоения обусловлена не только тем, что дети имеют дело с символами второго порядка (символическое обозначение слов, являющихся сами по себе символами первого порядка).

Вторая сложность связана с высокой степенью произвольности процесса письма и наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Для хорошего освоения письменной речи важно, чтобы языковые и когнитивные способности младшего школьника достигли определенного, минимально нужного уровня зрелости [9].

Письмо складывается на более поздних этапах образования детей на основе гармонично развитой устной речи. Процесс письма представляется как сложный комплекс совместной деятельности разных анализаторов: слухового, речедвигательного, зрительного и др. При отклонениях в развитии слухового восприятия прежде всего оказывается нарушенным развитие устной речи. При неполном и поврежденном формировании устной речи овладение хорошим письмом выступает сложным и трудным процессом.

Сама по себе письмо активно развивается в младшем школьном возрасте. Первоначально ребенок пишет небольшие слова, фразы, затем составляет предложение и в итоге возникает готовый продукт письменной речи – текст.

Г.А. Цукерман (с опорой на исследования Д.Б. Эльконина) указывает:

– овладение письменной речью означает критический поворотный момент во всем культурном развитии ребенка, ибо мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной;

– обмен мыслями и чувствами между пишущим и читающим предполагает и от той, и от другой стороны довольно хорошей произвольности, осознанности, внеситуативности и децентрированности, нежели обмен мыслями и чувствами между теми, кто говорит и слушает;

– в школе детей часто учат техническим навыкам письма и чтения, но не обучают письменной речи как средству коммуникации. В итоге вместо функциональной грамотности (компетентности) устанавливается грамотность формальная, которая не обладает возможностью перенесения навыка за пределы конкретной ситуации, в которой данный навык был сформирован [47].

Письмо обладает собственной спецификой: она предполагает больший контроль, чем устная. Устная речь может быть дополнена поправками, пояснениями к тому, что уже было сказано. В устной речи ярко проявляется ее экспрессивная функция: интонирование высказывания, мимическое и пантомимическое сопровождение речи.

Письмо имеет особые черты в построении фраз, в выборе лексики, в применении грамматических форм. Письмо предъявляет своеобразные требования к написанию слов. Дети должны научиться тому, что написание зачастую не совпадает с тем, что воспринимается на слух, важно разделять то и другое, запоминать верное произношение и написание.

Овладевая письмом, младшие школьники открывают для себя, что тексты могут быть разными по структуре и обладают стилистическими различиями: бывают тексты-повествования, описания, рассуждения, письма, эссе, статьи и т.д.

Для письма важнейшее значение имеет ее правильность. Выделяю правильность орфографическую, грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную [36].

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

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались ведущие учёные в области логопедии: Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева и др. Под общим недоразвитием речи принято понимать сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики,

относящихся как к звуковой, так и смысловой семьи сторонам речи. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности.

Дети младшего школьного возраста с ОНР отличаются высокой нервно-психической утомляемостью и неустойчивостью, они легко отвлекаются от содержания учебного материала, сложно усваивают его в связи с проблемами развития внимания, памяти, мышления. Им сложно ориентироваться в трехмерном пространстве и на листе бумаги. Их моторика развита слабо, рука при письме и рисовании быстро устает. Мелкая моторика рук характеризуется неточностью и нескоординированностью движений.

Особенные сложности испытывают дети с ОНР при развитии графомоторных навыков. Например, исследования Л.В. Лопатиной подтверждают, что у детей с ОНР отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия; динамической координации; нарушения темпа и ловкости движений; снижение двигательной памяти [29].

Движения детей с ОНР часто отличается неловкостью, плохой координацией, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Практика показывает, что дети с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности [48].

Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с ОНР. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета. Дети затрудняются или просто не

могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений, но у многих детей наблюдается разновременное выполнение движений [47].

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

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

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

Так, школьники с ОНР III уровня, чаще всего могут овладеть элементарными умениями чтения и письма, но при этом допускают огромное число специфических ошибок, которые связаны с нарушениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Для этих детей

очень важно систематическое и последовательное логопедическое сопровождение в плане развития у них всех сторон устной речи и специальной подготовки к овладению письмом, включающей развитие навыков звукового анализа, развитие графомоторных функций, координации движений, ритмической стороны чтения и письма.

Изначально в понимании сущности нарушения письменной речи существовали разные подходы. Многие исследователи полагали, что в основе нарушения письма находится неполноценность зрительного восприятия и памяти, поэтому механизм нарушения письма основывается на трудностях соотнесения зрительных образов слов и определенных букв. Постепенно понимание природы нарушения письма стало несколько иным. К примеру, Н.К. Монаков одним из первых стал связывать дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства [28].

Позднее Е. Иллинг описал ряд процессов, нарушающихся при патологии письменной речи:

- 1) понимание оптического единства буквы и акустического единства звука;
- 2) умение соотносить звук с буквой;
- 3) синтез букв в слово;
- 4) умение разделять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) понимание ударения, мелодики слова, гласных;
- 6) осмысление прочитанного [28].

С.С. Мнухин на основе наблюдений сделал вывод о том, что нарушения письменной речи нельзя назвать самостоятельным расстройством, так как они идут вместе с целым рядом прочих нарушений, не являющихся случайными, а возникшими на единой с нарушениями письма психопатологической основе. Общая патопсихологическая основа нарушений в данном случае – это нарушение функции структурообразования. Дисграфия – довольно сложное проявление данного нарушения, а его элементарные проявления – это нарушения

«рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по очереди дней недели и т. д.). Ученый полагал, что в большинстве случаев нарушения письменной речи отягощаются наследственностью разной степени выраженности [18].

Дисграфия на практике проявляется в том, что ученик не различает фонем языка, пропускает отдельные буквы при написании слов, переставляет их метами, пишет зеркально и т.д. Часто такие ошибки стороннему наблюдателю кажутся нелепыми и непонятными. Даже переписывает текст такой ребенок с ошибками, при этом может сверяться с оригиналом постоянно.

Проблемы обучения письменной речи также часто во многом связаны с несформированностью у ребенка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и др. (что часто характерно для диагноза ОНР).

Сложности письменной речи, ее отклонения оказываются причиной неуспеваемости у 10–20 % младших школьников с нормальным интеллектом, полноценным зрением и слухом, являются препятствием для обучения и в конечном счете негативно воздействуют на развитие детей, становление их личности [44]. Сложности подобного рода возникают у каждого 5-го школьника, подтверждает и О.А. Величкова, при этом правила грамматики и орфографии школьник может знать [26].

С точки зрения А.Н. Корнева, проблемы в обучении письму у учащихся появляются как результат трех групп явлений: биологической несформированности мозговых структур, которые входят в систему письменной речи; функциональной недостаточности, которая возникает на данной основе; средовых условий, предъявляющих высокие требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [19].

Имеющиеся в настоящий момент варианты классификации ошибок при письме отражают взгляды исследователей на возможные механизмы их появления. Согласно классификации дисграфии, которая была разработана сотрудниками кафедры логопедии СПбГУ им.А. И. Герцена, в основе ошибок при письме находится несформированность отдельных операций процесса письма.

Р.Е. Левиной предложена собственная концепция, которая трактует нарушения письма в качестве проявлений системного нарушения речи во всех ее звеньях. Нарушения обусловлены не только сложностями развития фонематических процессов, но и с формированием лексики, грамматики, связной речи. Необходимо овладеть речью и языком, чтобы усвоить письменную речь [24].

Согласно С.Ф. Иваненко, выделяются следующие группы нарушений письма:

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

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

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

4) Дизорфография. Показатели: неумение использовать в письме орфографические правила по школьной программе за соответствующий период обучения; большое число орфографических ошибок в письменных работах. Может быть диагностировано на третьем году обучения [12].

И.Н. Садовникова [40] полагает, что изучение трудностей письменной речи у учащихся — одна из самых важных проблем в рамках организации обучения на начальном этапе, так как они являются основой для обучения в дальнейшем. Затруднения в процессе чтения и письма не могут быть названы ни постоянными, ни одинаковыми в каждом случае. Данное непостоянство нарушений свидетельствует, что ни один из патогенетических факторов не выступает решающим, но каждый играет роль в совокупности с другими. Нельзя отыскать универсального объяснения, подходящего ко всем случаям отклонений письменной речи. Эти отклонения основаны на совокупности факторов: недостаточной сформированности речи, моторной развитости, телесной схемы и ритмических навыков.

И.Н. Садовникова использовала в своем исследовании принцип поуровневого анализа характерных ошибок – в целях их систематизации и тщательного изучения, а также для более эффективной организации коррекционного вмешательства. Это помогло ей выделить разные виды специфических ошибок: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне предложения (словосочетания) [40].

Первый вид ошибок относится к буквам и слогам, он наиболее распространен. Выделяются: сложности формирования фонематического (звукового) анализа; сложности фонематического восприятия (т.е. дифференциации фонем) и другие ошибки

Ошибки звукового анализа.

Д.Б. Эльконин трактовал звуковой анализ в виде действия по определению последовательности и числа звуков в слове. В.К. Орфинская

описывала простые и сложные формы фонематического анализа, в числе которых — выделение звука из других фонем и выделение его из слова в первой позиции, а также целостный звуковой анализ слов. Простые формы анализа развиваются в норме стихийно и еще до поступления детей в школу, а сложные формируются в ходе обучения грамоте. Несформированность деятельности по звуковому анализу может отражаться на письме в виде таких видов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов. Пропуск говорит о том, что школьник не выделяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Пропуск нескольких букв в слове появляется в результате более серьезного нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова. Этому в некоторой степени способствуют такие факты, как встреча одноименных букв на стыках слов, соседние слоги с одинаковыми буквами (чаще гласными). Часто это связано с тем, что в процессе проговаривания дети сбиваются с темпа при наличии одинаковых звуков.

Перестановки букв и слогов встречаются из-за сложностей анализа последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура может быть и не нарушенной (редко). При стечениях согласных нарушения слоговой структурности проявляются особенно заметно.

Также могут фиксироваться добавления гласных букв (объясняются призвуком при проговаривании словесных единиц).

В настоящий момент также часты ошибки, когда при написании слова с прописной буквы, первая буква написана два раза (прописная и строчная). Такой момент наблюдается из-за механического усвоения графо-моторных умений за счет необдуманного использования прописей, например.

Знание и понимание сути ошибок письменной речи у учеников начальной школы позволяет определиться с коррекционным воздействием: для начала важно типологизировать трудности письменной речи в каждом конкретном случае.

Ошибки фонематического восприятия.

Первопричиной данных трудностей выступает сложность при дифференциации фонем, обладающих акустико-артикуляционным сходством. В устной речи недифференцированность фонем приводит к заменам и смешениям при произнесении. В отношении письма здесь проявляется смешение букв, но не их замена, которая предполагала бы полное исключение из письма одной из смешиваемых букв, а этого не случается. Смешение букв говорит о том, что школьник выделил в составе слова некий звук, но для его обозначения взял неверную букву. Такое бывает, если есть: неустойчивость соотнесения фонемы с графемой, в случае непрочной связи между значением и зрительным образом буквы; нечеткость дифференциации звуков, обладающих акустико-артикуляционным сходством.

Чаще всего смешению подлежат: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Смешение букв по кинетическому сходству.

Ученые чаще всего трактуют все смешения или акустико-артикуляционным сходством фонем, или оптической сходностью букв. Включение в процесс письма еще одного анализатора — двигательного — понимается только как важное средство организации технической стороны письма. Вместе с этим, было бы ошибочным не принимать во внимание качественную перестройку, которая идет в ассоциативной цепи слухоречедвигательных и зрительно-двигательных представлений, сопровождающих процесс письма.

Таким образом, смешения букв по кинетическому сходству имеют закономерный и стойкий характер, влияют на качество письменной речи, имеют явную тенденцию к росту и при несвоевременной коррекции задерживают становление речемыслительной деятельности школьников.

Персеверации, антиципации.

Своеобразное искажение фонетического наполнения слов появляется в ходе чтения и письма в виде явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и имеет соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже — гласный — заменяет вытесненную букву в слове.

Второй тип ошибок (на уровне слов) возникает за счет того, что школьник не смог услышать и вычленить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это приводит к слитному написанию смежных слов или к раздельному написанию их частей.

Третий тип ошибок связан с предложениями и проявляется как сложность при членении речевых единиц, что находит свое отражение как отсутствие обозначения границ предложений. Это косвенно связано с особенностями внимания школьника к разным компонентам письменной речи и также может быть следствием трудностей формирования просодической стороны речи. Чаще всего данные ошибки проявляются в виде аграмматизмов, т.е. в нарушении связи слов и сложностях установления категориальных различий частей речи.

1.4 Теоретический анализ коррекционной работы по устранению нарушений письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Успешность обучения ребенка в школе непосредственно зависит от речевого развития. С началом школьного обучения у многих детей вскрываются трудности обучения чтения и письма, в том числе растет число детей с разными видами дисграфий. Данные статистики говорят об актуальности дальнейшего изучения проблемы развития письменной речи младших школьников. По свидетельству Л.Г. Парамоновой явления нарушений письма в той или иной степени свойственны почти трети ученикам начальных классов, что говорит как о масштабном

распространении проблемы и сложностях ее своевременной профилактики и коррекции.

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

И.Н. Садовниковой были выделены несколько принципов организации коррекционно-логопедической работы, которые были направлены на профилактику и преодоление дислексии и дисграфии:

- 1) Комплексность мероприятий;
- 2) Преемственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе: психологом, логопедом, педагогами.
- 3) Включение родителей в коррекционную и психотерапевтическую работу с ребенком [40].

Теоретические подходы к коррекции разных видов дисграфий разрабатывались такими авторами, как Р.И. Лалаева, Е.В. Мазанова, Л.В. Венедиктова, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и другие.

Наиболее известен подход Р.И. Лалаевой, основой которого выступает психолингвистика. Научно-теоретическими основаниями методики стали современные психолингвистические взгляды на структуру речевой деятельности. Выбор методов и направлений коррекции зависит от грамотного обследования. На основе психолингвистического подхода, при диагностировании анализу подвергается не изолированное высказывание, текст как готовые категории речеобразования, а непосредственно данные процессы. Характерной особенностью психолингвистического анализа выступает не поэлементный, а поединичный анализ. При этом под единицей

трактуются психологическая операция. Процесс появления речевого высказывания включает динамическую организацию действий, которые составляют целостную деятельность. Коррекция в рамках этой методической системы идет в несколько этапов. Диагностирование детей реализуется в два этапа: на предварительном следует выявить школьников с трудностями письма, на основном этапе идет специальное изучение детей с нарушениями, проходит дифференциация сложностей письменной речи. В ходе коррекции Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова советуют применять такие принципы: учет механизма конкретного нарушения, опора на разные анализаторные системы и ресурсы поврежденной психической функции, комплексность и систематичность, поэтапное развитие психических функций и др. [22].

Описанная Е.В. Мазановой деятельность по предупреждению дисграфии протекает на основе комплексного логопедического обследования с учетом специфики психофизической деятельности детей младших классов. Программа направлена на учителей-логопедов общеобразовательных школ, занимающихся профилактикой и преодолением дисграфии у школьников начальных классов. Е.В. Мазанова полагает, что для реализации эффективной коррекционной работы с учениками начальной школы при дисграфии специалисту важно держать во внимании необходимость ранних сроков начала работы, комплексность мероприятий, нацеленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий семью.

После реализации комплексного обследования проходит серия специальных коррекционных занятий, а также одновременно идет работа в индивидуальных тетрадях. При устранении специфических трудностей письменной речи у ученика необходимо: уточнить и развивать объем зрительной памяти, стимулировать зрительное восприятие и представления, формировать зрительный анализ и синтез, способствовать развитию зрительно-моторной координации, обогащать речевые средства, которые отражают зрительно-пространственные отношения, учить дифференцировать

смешиваемые на оптической основе буквы. Для эффективного понимания образа букв по методике Е.В. Мазановой школьникам может быть предложено: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, выделять сходное и отличное в написании букв и т.д. [31].

Коррекция дисграфии по Е.В. Мазановой включает 4 этапа: организационный (включает первичную диагностику, заполнение речевых карт и планов), подготовительный (работа над зрительным и слуховым восприятием, становлением зрительного и слухового анализа и синтеза, формированием мнестезиса), основной (направлен на то, чтобы закрепить связи между произношением звука и его графическим отражением в письме, автоматизировать письмо смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференцировать смешиваемые и взаимозаменяемые буквы) и итоговый (закрепление усвоенных умений и навыков) [31].

И.Н. Садовникова описывает такие виды работы, способствующие развитию письменной речи младших школьников: развитие пространственных и временных представлений; углубление фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное наполнение лексикона; обучение слоговому и морфемному анализу и синтезу слов; изучение сочетаемости слов и развитие осознанности в составлении предложений; стимулирование фразовой речи школьников через знакомство их с понятиями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкторов [40].

С.С. Мнухин делает заключение о том, что коррекция нарушений письменной речи наиболее успешна при раннем ее начале. Профилактика является высокоэффективной мерой, которая позволяет предупредить формирование всех этих нарушений [32].

А.В. Ястребова предлагает акцентировать внимание на стимулировании устной речи младших школьников, становление речемыслительной деятельности и развитие психологических основ

реализации полноценной учебной деятельности. Параллельно идет работа над разными сторонами речевой системы – фонетикой, лексикой, грамматикой. При этом в работу входит ряд этапов, каждый из которых имеет ведущие задачи.

I этап – реализация заполнения пробелов в развитии фонетической стороны речи (работа над формированием фонематического восприятия и фонематических представлений; стимулирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов и др.);

II этап - реализация заполнения пробелов в сфере овладения лексикой и грамматикой (уточняется семантический аспект слов и идет расширение словаря через пополнение новыми словами и развитие элементов словообразования; закрепление семантики используемых конструкций; развитие грамматики и связной речи через овладение школьниками словосочетаниями, видами разных синтаксических конструкций);

III этап - реализация заполнения пробелов в развитии связности речи (дети обучаются строить связные высказывания, понимать их структуру и смысл; устанавливать последовательность высказывания; выбирать нужные языковые средства) [48].

Л.Н. Ефименкова одним из направлений работы выделяет:

- стимулирование языкового анализа и синтеза (умение видеть число, последовательность и место слов во фразе): придумывание предложений по сюжетным иллюстрациям и выявление числа речевых единиц; составление предложений с заданным числом слов, распространение предложения и т. д.;
- уточнение семантики знакомых слов и дальнейшее расширение словарного запаса;
- уточнение значения применяемых синтаксических конструкций; дальнейшее стимулирование правильного грамматического оформления речи;
- развитие связности речи;

- развитие и совершенствование коммуникативной готовности к обучению (навыки внимательного слушания; навыки принятия поставленной задачи; свободное владение вербальным общением; целенаправленность деятельности;
- развитие коммуникативных умений и навыков, которые будут адекватны ситуации учебной деятельности (умение строить ответы на поставленные вопросы; использование в ответах правильной терминологии и др.) [11].

Дисграфия не является изолированным нарушением, часто его сопровождают другие проблемы, в том числе часто и нарушения произношения, соответственно коррекционный процесс также должен предполагать комплексное воздействие [26].

В связи с распространением сложностей дисграфии у младших школьников с ОНР возникает экстренная необходимость преобразования и совершенствования содержания работы в данном направлении. Обусловлено это с тем, что психофизиологической основой письма выступает согласованная деятельность акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для коррекции письменной речи младших школьников важен ряд предпосылок — развитие устной речи, зрительного и зрительно-пространственного анализа, развитие тонкой моторики рук, мыслительных операций, мотивационной стороны деятельности, навыков саморегуляции и самоконтроля при письме [8].

Методы коррекционной работы в случае трудностей письменной речи должны быть адекватны механизмам нарушения. Коррекции в данном случае строятся не от симптома, а от механизма нарушения письменной речи. Тесная связь формирования речевых и познавательных функций, моторики и интеллекта обуславливает важность коррекции проявлений дисграфии у школьников в сочетании со стимуляцией развития всех ее сторон, познавательных функций.

При решении проблемы коррекции у младших школьников с дисграфией значимым и продуктивным выступает комплексный подход, предполагающий психолого-педагогический, психофизиологический, медицинский, лингвистический аспекты рассмотрения данного речевого нарушения [10].

Дифференцированный подход в русле коррекционного вмешательства должен идти с учетом целого ряда факторов: специфики сформированности речевых и неречевых процессов, зоны ближайшего развития, характера нарушений фонематической и лексико-грамматической стороны речи, специфики речевого дефекта, а также индивидуальных особенностей младшего школьника.

Методика устранения каждого вида дисграфии – это система методов, применение каждого из которых должно быть продумано и обосновано.

Выводы по 1 главе

Анализ литературы по проблеме нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня позволяет сделать следующие выводы.

1. Психофизиологической основой письма является совместная работа акустического, кинестетического, кинетического, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов. Для своевременного и полноценного формирования письма у детей необходим ряд предпосылок — сформированность (сохранность) устной речи, зрительного и зрительно-пространственного восприятия и образов-представлений, двигательной сферы — тонких движений пальцев и руки, абстракций, абстрактных способов деятельности, личности, мотивов поведения, саморегуляции и контроля собственной деятельности.

2. На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Изучение сложностей в процессе чтения и письма, с которыми часто сталкиваются дети с ОНР, показывает, что нарушение данных процессов у детей проявляется в силу недоразвития разных компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики, связного высказывания. При этом есть разница, связанная с уровневыми характеристиками нарушения.

3. Проблемы обучения письму часто связаны с несформированностью у ребенка ряда речевых и неречевых функций: зрительного анализа и синтеза, представлений о пространстве, фонематической дифференциации, фонематического, слогового анализа и синтеза, а также расстройствами эмоционально-волевой сферы и др.

Глава 2. Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

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

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

Для реализации поставленной цели использовалась методика О.Б. Иншаковой [37]. Методика включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью.

В обследовании принимали участие 10 школьников, у которых отмечается общее недоразвитие речи III уровня. Все ученики посещают 3 класс. Возраст 9-10 лет. 8 мальчиков и 2 девочки.

По результатам проведенного обследования позволяющего выявить специфические ошибки процесса письма.

Обследование проводилось по следующим заданиям

1. Диктант,
2. Списывание с печатного текста,
3. Списывание с рукописного текста.

Обследование проводилась в утренние часы, чтобы минимизировать возникновение утомления. Серии заданий были предложены фронтально. Описание материалов для обследования представлено в Приложении 1.

Обработка результатов обследования письма школьников третьих классов производится по следующим параметрам:

- количество предложений необоснованно написанных с новой строки;

- заголовок письменной работы написан не посередине (сильно сдвинут влево или вправо);

- первое слово текста написано рядом с его названием.

При анализе выполненных работ были проанализированы следующие группы ошибок:

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

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

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

Гласные буквы 1 ряда А О У Э Ы

Гласные буквы 2 ряда Я Е Ю Е И

Ошибки обозначения мягкости согласных.

- замена гласной буквы 2 ряда на Ъ;

- замена гласной буквы 2 ряда на Й в конце слова;

- замена Ъ на гласную букву;

- пропуск Ъ;

- замена разделительного Ъ на И, Й + Ъ;

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

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

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

Е) сонорных согласных, включая мягкие пары: вибрант Р на смычно-проходной согласный Л; смычно-проходной согласный Л на вибрант Р.

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

А – О – У – Э – Ы

Я – Е – Ю – Е – И

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

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

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

2) Оптические ошибки.

Ошибки написания зрительно похожих букв.

3) Моторные ошибки.

А) ошибки двигательного запуска;

Б) графический поиск при написании букв;

В) лишние элементы при воспроизведении букв;

Г) недописывание отдельных элементов;

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

4) Зрительно-моторные ошибки.

А) смешения оптически сходных букв;

Б) неточность передачи графического образа буквы;

В) неадекватное начертание букв.

5) Зрительно-пространственные ошибки.

А) зеркальность букв;

Б) неточность оформления рабочей строки.

б) Ошибки звукового анализ и синтеза.

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

А) пропуски букв:

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

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

знаков – Ъ.

Б) вставки букв:

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

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

знаков – Ь и Ъ.

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

Г) антиципация букв: согласных, гласных.

Оценка ошибок.

1 балл – допущенная и не исправленная ошибка;

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

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

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

Мы изучили особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня с помощью методики О.Б. Иншаковой [37], включающей диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста. Результаты обследования третьеклассников представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

Результаты диагностики нарушений письма при написании диктанта

№ ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	7	-	2	-	1
2	2	2	1	4	-
3	2	-	-	-	12
4	9	1	-	-	4
5	8	-	-	-	4
6	-	-	-	-	9
7	-	7	-	5	7
8	5	3	-	-	1
9	-	-	-	3	6
10	6	3	-	-	-
Итого	39	16	3	12	44

Данная таблица демонстрирует, что наибольшее число ошибок (44) было связано с неточностями звукового анализа и синтеза, а также много неточностей (39) относилось к заменам и смещениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков. Моторных ошибок было зафиксировано в целом по группе меньше (16), также, как и проблем зрительно-пространственного характера (12). Минимальное число ошибок (4) относились к зрительно-моторным.

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с
печатного текста

№ ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	4	-	-	-	-
2	2	-	-	4	4
3	-	-	-	-	7
4	7	-	-	3	3
5	6	3	1	-	1
6	-	-	-	-	12
7	-	-	2	2	10
8	4	1	-	-	-
9	-	-	2	-	4
10	9	-	1	3	-
Итого	32	4	6	12	41

При списывании печатного текста в целом соотношение ошибок было похоже на то, что наблюдалось в диктанте. Наибольшее число ошибок (41) было связано с неточностями звукового анализа и синтеза и с заменами и смещениями букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (32). Моторных ошибок было зафиксировано здесь уже гораздо меньше (всего 4, на 12 меньше, чем в диктанте), а проблемы зрительно-пространственного характера сохранились (также 12).

Зрительно-моторных ошибок стало чуть больше (6), что обусловлено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки.

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с
рукописного текста

№ ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	8	2	-	-	2
2	-	2	-	5	3
3	-	2	-	-	11
4	9	1	-	1	1
5	9	-	-	-	3
6	1	-	-	4	7
7	-	-	-	8	-
8	3	-	-	1	3
9	10	-	4	-	6
10	11	-	-	-	-
Итого	51	7	4	19	36

При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замен и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков (51), ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми (36). Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились (19). Меньше всего было моторных ошибок (7) и зрительно-моторных (4).

По характеру распределения ошибок можно отметить, что во всех трех сериях много ошибок, обусловленных звуковым анализом и синтезом – всего их по группе 121, а также ошибок, обусловленных акустико-артикуляторным сходством звуков – всего их – 122.

Рассмотрим далее распределение ошибок связанных с дифференциацией и произношением звуков (как наиболее частых по итогам диагностики) у обследуемых школьников (количество ошибок подобного рода принималось за 100%).

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

2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Целью формирующего эксперимента было определить содержание логопедической коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня и экспериментально проверить ее эффективность.

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

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

- принцип наглядности (активно используется чувственная основа с учетом поставленных задач, наглядность соответствует возрастным и индивидуальным особенностям младших школьников с ОНР III уровня);
- принцип систематичности и последовательности (постепенно усложняющийся последовательный материал);
- принцип доступности (учет речевых и моторных возможностей детей с ОНР III уровня);
- принцип поэтапности (работа шла последовательно);
- принцип единства диагностики и коррекции, учета зоны ближайшего развития;
- принцип индивидуально-дифференцированного подхода (при

выборе методов и приемов работы).

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

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

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

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

Специалист также может использовать в работе с младшими школьниками разные виды конструирования. Например, при коррекции оптической дисграфии школьники учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

В упражнениях творческого характера идет применение усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале. Например, при развитии звукового анализа и синтеза выявление последовательности звуков первоначально идет с опорой на вспомогательные средства, позднее - исключительно в речевом плане, так как усвоение действия звукового анализа оказывается перенесено в новые условия. И наконец, действие звукового анализа можно считать сформированным, если оно может выполняться во внутреннем плане (школьник сам придумывает слова с заданным звуком, количеством звуков, отбирает картинки, в названии которых имеются звуки, и т. д.) [41].

Коррекция нарушений речи возможна посредством моделирования. Моделирование — это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов. Широкое применение получило знаково-символическое моделирование. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

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

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

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

В логопедическую коррекцию включаются задания разных уровней:

1) Работа со звуками и буквами: упражнения на соотнесение звуков и букв; называние букв, написанных на карточках правильно и зеркально; выкладывание букв из палочек; дермалексия - узнавание буквы,

«написанной» на спине, на ладони, в воздухе; обведение букв по трафарету и др;

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

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

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

Коррекционная работа проводилась поэтапно.

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

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

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

Обучение строилось с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Основными задачами коррекционного обучения при общем недоразвитии речи III уровня являются следующие:

1. Развитие звукопроизношения (при необходимости) и фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, а также на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста.

5. Определение положения звука по отношению к другим.

Много внимания мы уделяли развитию фонематического слуха, навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия.

В рамках данного блока условно выделялись этапы коррекции на основании методики Р.И. Лалаевой. Первоначально мы последовательно уточняли образы каждого из смешиваемых звуков (в произношении и в фонематическом восприятии). Делалось это следующим образом:

– сначала мы уточняли артикуляцию каждого звука с опорой на разные виды восприятия (посмотреть, как произносится звук, послушать, потрогать пальчиками щеки, челюсть, горлышко и пр. при произнесении звука и т.д.);

– затем мы выделяли конкретный звук на фоне слогов, отрабатывали его произношение и восприятие;

– далее дети искали слоги с заданным звуком в слогах;

– затем шел переход к упражнениям на выделение места конкретного звука в слове;

– на этой основе проходило, наконец, выделение слова с искомым звуком во фразе, предложениях.

Закончив первый этап данного блока, мы переходили ко второму – сопоставлению разных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане и на письме. Последовательность работы была аналогичной описанной выше, но начинали мы со слов с требующимися фонемами.

Данная работа шла индивидуально и в небольших подгруппах, так как это основа нашей коррекции и важно уделить время каждому ребенку и особенностям его звукопроизношения и фонемовосприятия.

Многие задания давались в форме небольших упражнений и игр, которые актуально использовать с детьми с ОНР III уровня. Представим описание отдельных упражнений в качестве примера:

- «Хлопни в ладошки, если услышишь звук»;
- «Подари подарки героям» (на дифференциацию звуков: шипящих и свистящих, мягких и твердых, гласных и согласных);
- «Сделай бусы из картинок с заданным звуком»;
- «Сделай букет из ромашек с заданным звуком (в сердцевинке приклеивалось изображение предмета)»;
- «Рассмотри картинку и найди все слова со звуком»;
- «Придумай слово на звук...».

Также с детьми были организованы разнообразные звуковые игры, к примеру:

– Игра «Поезд». Младшим школьникам с ОНР III уровня предлагался поезд с тремя вагончиками. В первом вагоне находятся карточки с предметами, в названии которых заданный звук находится в начале слова, во втором вагоне - звук в середине, в третьем – в конце слова. Требуется правильно разложить все картинки по вагончикам. Кто справится быстро и правильно – получает жетон.

– Игра «Найди звук». Это словесная игра, в которой взрослый рассказывает, что в словах потерялся один из звуков. Дети должны угадать его и громко назвать, а за это получали жетон от взрослого.

– Игра «Угадай словечко». Детям на слух предъявлялись изолированные звуки какого-то слова, произнесенные по порядку. Дети должны были угадать произнесенные таким образом слова.

Конкретизируем еще несколько примеров. Например, вот как мы работали с конкретизацией смягчающих согласных.

Первоначально взрослый предлагал детям посмотреть на звуковую табличку и назвать те звуки, которые используются для смягчения согласных, а потом – такие, рядом с которыми согласный звучит как твердый звук.

Особенности йотированных согласных усваивались детьми на основе сказки: «Я расскажу вам сегодня сказку о гласных Я, Ю, Е, Ё и согласной букве Й. Давным-давно жили вместе звуки Й, А, О, У, Э, и были очень дружны между собой. Й ходил в гости к гласным и прислушивался к их пению. И ему очень-очень хотелось вместе с ними спеть песенку, но он никак не мог решиться.

Однажды он набрался храбрости и попросил друзей пропеть песенку всем вместе. И вот они запели дуэтом сначала с буквой А. Что же получилось (логопед проговаривает сочетание). Остальные звуки прислушались... Что же удалось им услышать (произносит вместе с детьми).

Затем песенки звук Й стал петь с другими звуками (пропевают, а затем делают вывод о том, какие сочетания получились)».

Далее мы вместе с детьми рассматривали схему образования двузвучных букв, зарисовывали их на доске и в тетради. Составляли слова на основе схемы.

Закрепить полученные знания нам помогала игра «Скажи наоборот», в которой мы называли слоги с мягкой согласной, а дети – с твердой. После этой игры пришло время придумать соответствующую схему для каждого звука.

Мы говорили о том, что преимущество было отдано игровым методам работы, поскольку так дети с ОНР III уровня лучше усваивают и запоминают материал. Поэтому одна из игр описываемого нами занятия носила название «Парашютисты».

Детям давалось задание следующего рода: «С неба прямо к нам спускаются парашютисты. Все они нарисовали на своих парашютах разные картинки. По этим картинкам можем определить место, куда им следует приземлиться. Если на картинке есть предмет, в названии которого имеется буква Я, то выбрать надо одну полянку, а если А – другую. Может быть и так, что в названии нарисованного предмета есть и та, и другая буква, тогда полянкой для парашютиста будет вот эта, третья». Дети выполняли задание, которое содержало дополнительно и небольшой подвох – одна из картинок была «лишней», так как название предмета не содержало требуемых букв.

После физкультминутки мы перешли к тщательной работе со звуковым анализом, предлагая детям карточки, в которых были пропущены отдельные буквы («линеечки с волшебными окошками»). После выполнения задания мы вместе с младшими школьниками с ОНР III уровня сравнивали предложенные слова по трем параметрам: звучанию, написанию, семантике.

В тетрадях ребята выполняли сходное задание: вставляли пропущенные буквы, обозначая мягкие и твердые знаки на письме соответствующим образом (подчеркивание, обведением).

В конце занятия дети с логопедом вспомнили схему для анализируемой буквы и придумывали слова с противопоставляемыми звуками.

Чтобы уменьшить число ошибок детей на письме, важно было также учить их работать на уровне предложений, текстов. Например, на одном из последующих занятий от детей требовалось вставить буквы А и Я в слова и прочитать получившиеся предложения. Затем мы просили школьников указать в словах наличие и место гласных звуков, а также согласные, которые находятся перед ними.

Развитие фонематического анализа также осуществлялось активно на уровне текста. Логопед предлагал вставить пропущенные буквы А и Я и вписать в предложения подходящие по смыслу слова. Мы поощряли детей самостоятельно придумывать название к рассказу после его воплощения.

Старались мы разнообразить и насыщать играми и работу с другими

звуками. Например, на одном из занятий логопед говорил, что сегодня к ним в гости пришел клоун Илюша (взрослый в этот момент показал изображение клоуна). Он держит в руках большой красивый конверт с заданием. Задание гласит: «Отгадайте ребусы и запишите угаданные слова, обозначив в них гласные буквы и согласные перед ними». Таким образом, младшим школьникам с ОНР III уровня предлагалось решить ребусы на мягкость и твердость.

В задании на словообразование взрослый просил детей помочь клоуну Илюше изменить слова, например: отвечать – отвечаю, летать – летаю.

Вместе с детьми мы развивали у них и навыки конструирования слов из слогов, а также умение подбирать слова к определенным слогам. Эти и подобные задания выполнялись в играх:

- «Продолжи слог до полного слова»
- «Подбери карточки со слогами и составь слово»
- «Раздели на слоги и сделай карточки»
- «Составь рассказ по картинке для клоуна Илюши. Найди в рассказе слова с буквами ... и подчеркни (обведи) их»

Приведем пример еще одной интересной игры. Она носила название «Лепестки ромашки» и была направлена на дифференцировку звуков, смешиваемых на письме многими детьми, а также умение работать со словоизменением, словообразованием при помощи суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением.

Для начала мы предлагали ребятам предметные картинки, которые требовалось разложить попарно согласно твердости или мягкости (позднее аналогично мы работали со звонкими и глухими звуками и т.д.), а затем назвать и записать каждое слово правильно. Чтобы закрепить знания детей мы сравнивали звучание, написание букв в печатном и письменном шрифтах, а затем обязательно соотносили их с символами.

Далее дети слушали звуки и добавляли к ним поочередно разные гласные до образования слогов и записывали их, а затем спрашивали, из каких слогов могут быть составлены разные слова.

Слоги подбирались так, чтобы возможным стало образовать из них слова-паронимы, а затем сравнить между собой.

Далее мы непосредственно перешли к словоизменению. Каждому ребенку предлагался рисунок ромашки, в пустые лепестки которой предлагалось вписать слова таким образом, чтобы получить парные слова по образцу (образец со словоизменением). Аналогично можно были тренировать любые способы словообразования и словоизменения: единственное и множественное число, существительные и прилагательные, прилагательные в разной форме, слова с приставками или суффиксами и т.д.

Закрепить умения составлять слова с уменьшительно-ласкательным значением помогала игра «Домики», в которой следовало «расселить» слова в большой или в маленький дом. Слова затем записывались в тетради в два столбика.

Достаточно интересно прошла с детьми игра «Шифровальщики», в которой предлагалось послушать разные слова и записать их по образцу. Здесь требовалось дополнительно припомнить и записать слова, написание которые подчиняется определенному правилу. Например: цыпочки, весы и т.д.

Вполне доступно для младших школьников с ОНР III уровня оказалось задание «Исправь ошибки» с использованием ИКТ. Логопед рассказывал, что сказочные герои (мышка и мишка) писали сочинение, при этом каждому хотелось написать как можно больше любимых им согласных букв, получился неожиданный результат (текст появлялся на экране мультимедиа). Мы спрашивали детей:

- Все ли правильно написали герои?
- Где ошибки?
- Исправьте их в своих тетрадях!

После исправления правильный текст появлялся на экране и школьники могли дополнительно проверить сами себя.

В конце вместе с детьми в данном задании мы вспоминали правило, которому подчиняется написание используемых некоторых слов (в данном примере это было правило написания жи-ши).

При изучении разделительного мягкого знака, в написании которого встречались ошибки у многих школьников с ОНР III уровня мы с детьми использовали вариант интересной сказки, задачи на мыслительные операции (сравни, сопоставь, подумай и отгадай загадку, опиши, как догадался). При анализе написания конкретного звука или сочетания звуков в разных частях слова использовались самые разные модели и зарисовки. Для тренировки написания трудных слов с успехом также использовались доступные небольшие кроссворды с наглядным материалом.

Мы увидели, что наиболее результативное усвоение знаний и умений идет в активной деятельности с изучаемым материалом. Роль педагога при этом часто основана на том, чтобы создавать у школьников с ОНР III уровня соответствующую установку, нацеленность, уверенность в себе. Важно постоянно варьировать игры, задания, упражнения, чтобы поддерживать интерес. При этом, прежде всего, должно быть полноценное общение, обмен мнением, отсутствие боязни ошибиться.

Параллельно велась работа по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи; закреплению навыков чтения и письма. В процессе работы дети овладевают анализом все более и более сложных слов. Они учатся вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие. Для детей предлагались разные упражнения, ребусы, загадки, игры-задания с пропущенными буквами и т.п.

Когда мы работали с текстами, то для устранения нарушений письменной речи детей с ОНР III уровня тексты составлялись так, чтобы с ними можно было работать по поводу разных проблем письма. В этом случае

к одной карточке-тексту прилагается две - три проверочных карточки. Для того чтобы ученик мог научиться сам находить и в последующем применять правила, составляется памятка.

Примеры упражнений, которые мы использовали:

1. Поочередное чтение с вопросами.
2. Комментированное письмо с указанием орфограмм. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание.

Комментирование — это вид упражнения, включающий в себя объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании или разборе слова ученик, прежде всего, находит объект объяснения, т.е. орфограмму.

3. Письмо с проговариванием. Письмо с проговариванием обеспечивает большой объем написанного, аккуратность, красивое письмо, практически полное отсутствие ошибок. Проговаривание – своего рода предупреждение ошибок.

4. Зрительный диктант. Эффективным средством повышения уровня развития письменной речи у младших школьников с ОНР III уровня мы полагали зрительный диктант, цель которого – предупреждение ошибок. Например: на доске записывается несколько предложений или текст. Этот текст выразительно читается, затем выделяются наиболее интересные с точки зрения орфографии слова, объясняется их правописание, отдельные слова проговариваются. Затем учащимся предлагается «сфотографировать» отдельные слова и увидеть их внутренним зрением (закрывать глаза и написать). Текст на время закрывается, и дети еще раз отвечают на вопросы, проговаривают трудные слова. В случае необходимости текст открывается снова.

5. Диктант «Проверяю себя». Выполняя этот диктант, обучающиеся могут спрашивать у учителя, как пишется то или иное слово. Но проблема в том, что на первых порах слабые ученики ничего не спрашивают и

допускают при этом большое количество ошибок, - это негативная сторона диктанта «Проверяю себя».

Первое и главное достоинство диктанта «Проверяю себя» состоит в том, что дети начинают нащупывать свои слабые места, учатся спрашивать и сомневаться, мы им даем возможность писать без ошибок, предупреждать их.

6. Специально организованное списывание. Во время обучающего диктанта, творческой работы (изложения, сочинения) обучающимся дано право пропускать буквы или буквенные сочетания, которые вызывают сомнения. При этом они карандашом делают пометки на полях в виде вопроса на той строке, где допущен пропуск. Такой пропуск способствует становлению навыка осознанного письма у ученика, помогает внимательно относиться к слову, учит детей сомневаться, чего обычно не хватает ученикам.

Работа строится с учетом речевого онтогенеза, индивидуальных и возрастных особенностей детей. Обязательно следует учитывать не только то, чем ребенок пока не владеет, но и имеющиеся у ресурсы. Все дети индивидуальны, важно представлять зону ближайшего развития, оказывать дозированную и актуальную помощь.

Помимо непосредственно логопедической работы мы оформили в классе стендовый материал «Запоминай-ка!», куда фиксировали написание изученных на уроке непроверяемых, трудных слов. В классе также висят красочные конверты с загадками, ребусами и кроссвордами для работы с изучаемыми речевыми единицами. Эти конверты постоянно меняют свое содержимое. Ребятам нравятся знакомиться с ними во внеурочное время по своей инициативе. Часто при этом они объединяются и отгадывают загадки и кроссвордами парами или небольшими группами.

Процесс письма - сложно организованный и первоначально очень трудный для ребенка вид деятельности, и его успешность во многом зависит от полноценной концентрации внимания, умения контролировать себя в процессе записи, способности сохранять продуктивность в работе благодаря

выносливости и устойчивости внимания. Анализ особенностей памяти, внимания, мышления, общей, мелкой и артикуляционной моторики детей с ОНР III уровня позволял при необходимости включить в логопедическую работу упражнения на формирование у детей данных функций.

В процессе работы по выравниванию «западающих звеньев» письма у детей с ОНР III уровня следовало идти «в обход» и как можно больше опираться на сохраненные функции. Например, если ребёнок не различал звуки С и Ш на слух, то на первых порах мы привлекали его внимание к различному положению губ и языка при произнесении этих звуков, то есть опирались на зрение и кинестетическое чувство (чувство положения артикуляторных органов). При неразличении букв по их виду (несформированность зрительного анализа и синтеза) мы часто прибегали к письму букв в воздухе при выключенном зрении, т.е. к опоре на двигательный анализатор и т.п.

Важно нам также было и сосредоточить внимание на развитии зрительно-пространственной ориентировки детей с ОНР III уровня.

Формирование основ зрительно-пространственной ориентировки реализовывалось опираясь на особенности развития пространственных представлений в онтогенезе. Исходной точкой выступало восприятие схемы собственного тела. Для этого нами использовались разнообразные игры, а также отдельные упражнения, которые оказалось эффективно применять просто в ходе свободной деятельности:

- «Покажи руку, которой ты пишешь. Какая это рука?».
- «Подними правую руку, покажи левое ухо, ...».
- «Возьми предмет левой рукой...»

Гораздо более сложным для детей оказалось выполнение заданий на определение пространственного расположения предметов по отношению к себе. Упражнения предлагались более сложного порядка:

- «Посади пчелку на цветок справа от себя».
- «Назови предмет слева от себя»

Разнообразные игры:

– Игра «Дополни картинку», в которой требовалось добавить недостающие детали и рассказать, где они находятся.

– Игра «разложи по порядку и расскажи», выкладывалась последовательность из картинок соответственно логике сюжета.

На этапе автоматизации отдельных звуков мы также применяли игры и упражнения на определение звука в слове, в слоге (это также пространственное расположение, но на основе звуков, что очень важно для процесса письма).

Мы осуществляли развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук. Для этого в работу мы включали пальчиковую гимнастику, кинезиологические упражнения, самомассаж. Дополнительно ставились на занятиях задачи психического и речевого развития и задачи развития общей моторики.

Нам было важно отрабатывать упражнения постепенно и вначале они выполняются пассивно, с помощью педагога в медленном темпе. Темп и количество повторений постепенно увеличивается.

Дети на уроках знакомились с важностью точных, скоординированных движений рук для получения аккуратного результата, положением рук в работе с бумагой, ручкой, карандашом.

Делали многочисленные упражнения на моторику. Сначала все упражнения делались в медленном темпе. Педагог следил за правильностью позы кисти руки и точностью переключений с одного движения на другое, помогал детям принять необходимую позу, особое внимание уделяя тому, чтобы указания были ясными, четкими, содержали элементы одобрения оценки действий детей. Постепенно задания усложнялись, задействовали обе руки.

При постепенном развитии мелкой моторики предлагаются упражнения, в которых тренируется каждый палец отдельно, в играх присутствуют движения для напряжения, расслабления и растяжки.

Взрослый следил, чтобы движения пальцев выполнялись с оптимальной нагрузкой и амплитудой, потому что вялая и небрежная работа не дает результата.

Все игры и упражнения чередовались с самомассажем. самомассаж рук является одним из видов пассивной гимнастики. Массаж оказывает общеукрепляющее действие на мышечную систему, повышает тонус, эластичность и сократительную способность мышц. Целью разных видов массажа выступало: развитие движений пальцев рук, снятие мышечного напряжения, подготовка мелкой мускулатуры к дальнейшей работе.

Начинался массаж с расслабления кистей рук, поглаживания: массаж тыльной стороны кистей рук; массаж ладоней; массаж пальцев рук. Использовались такие виды массажа, как массаж шестигранными карандашами: пропускать карандаш между одним и двумя - тремя пальцами; удерживать в определенном положении в правой и левой руке; массаж грецкими орехами: катать два ореха между ладонями; один орех прокатывать между пальцами и др.

Хороший эффект давало применение массажеров для рук, например, массаж щеткой «ежик»: с помощью многочисленных точечных раздражителей мышцы руки получают достаточно сильные и точечные двигательные кинестезии. Использовались также мячики су-джок.

Развивая мелкую моторику, можно развивать межполушарную специализацию и межполушарное взаимодействие (синхронизация работы полушарий головного мозга, развитие способностей, памяти, внимания, речи, мышления), что напрямую отражается на развитии речи и письма. Особое подспорье в такой работе – кинезиологические упражнения. Длительность таких комплексов составляет 10 –15 минут, они проводятся перед уроками русского языка, в утренние часы.

При коррекции нарушений письма детей с ОНР III уровня обращалось внимание на верное положение тетради и карандаша при реализации дошкольником графических работ. Обучали обводить разнообразные

изображения при помощи трафаретов, шаблонов; обучали штриховке рисунков в разных направлениях. Использовались игры с графическими диктантами, обведение по контуру, лабиринты и дорожки.

Важно было также постоянно закреплять навыки ориентировки по клеткам в тетради и графические навыки: писать слова, тексты, выполнять комбинации узоров разной сложности. При этом мы строго следили за дозировкой заданий и профилактикой утомления.

Мы увидели, что наиболее результативное усвоение орфографического материала идет в активной деятельности с изучаемым материалом. Роль педагога при этом часто основана на том, чтобы создавать у школьников соответствующую установку, нацеленность, уверенность в себе. Важно постоянно варьировать игры, задания, упражнения, чтобы поддерживать интерес. При этом прежде всего, должно быть полноценное общение, обмен мнением, отсутствие боязни ошибиться.

Не стоит сбрасывать со счетов и диктанты (более активно использовались на контрольных уроках), однако на первых порах мы предлагаем увеличить долю слухо-зрительных диктантов с предварительным проговариванием: так задействовано зрение, слух, кинесика.

Довольно интересно и эффективно проходили «загадочные диктанты» (записывают отгадку и признаки, по которым определили ответ). Полагаем, в следующих классах этот вид деятельности можно будет еще разнообразить, используя написание диктантов по памяти (записать слова по теме), диктантов с комментариями (читаются слова с какой-либо орфограммой, записываются с пояснениями), творческие диктанты (преобразим слово).

Иногда у детей с ОНР III уровня, допускающих дисграфические ошибки, было сложно точно дифференцировать нарушения каких-либо конкретных операций письма (неразличение звуков, неузнавание букв, затруднений в анализе речевого потока и т.п.). По этой причине может создаваться такое впечатление, что для дисграфии здесь как будто бы нет никакой почвы. Подобные случаи объяснимы тем, что письмо является

сложной речевой деятельностью, включающей в свой состав целый ряд операций различного уровня, которые должны осуществляться одновременно.

Так, в процессе записи слов ребёнок должен уметь различать все составляющие их звуки, соотносить эти звуки с определенными буквами, выбирая при этом соответствующие буквенные знаки и переводя зрительные образы букв в двигательные, а также определять последовательность звуков в слове, не говоря уже о необходимости соблюдения графических норм и хотя бы самых элементарных грамматических правил.

Проведение формирующего эксперимента завершалось контрольным срезом, результаты которого отражены в следующем параграфе.

2.4 Анализ результатов логопедической работы по коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Рассмотрим результаты контрольного среза. Результаты обследования третьеклассников представлены в таблицах 4 – 6.

Таблица 4

Результаты итоговой диагностики нарушений письма при написании диктанта

№ ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки	Зрительно-моторные ошибки	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализ и синтеза
1	3	-	-	-	2
2	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	4
4	4	1	-	2	1
5	1	-	1	-	1
6	1	2	-	-	1
7	-	-	1	1	3

8	-	-	-	-	-
9	3	-	-	1	2
10	-	2	-	1	1
Итого	12	5	2	5	15

Данная таблица демонстрирует, что общее число ошибок при написании диктанта уменьшилось – дети сделали гораздо меньше ошибок, связанных с неточностями звукового анализа и синтеза (15), ошибок, которые относились к заменам и смешениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (12), моторных ошибок (5), ошибок зрительно-пространственного характера (5), зрительно моторных (2).

Таблица 5

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с
печатного текста

№ ученика	Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки.	Зрительно-моторные ошибки.	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализ и синтеза
1	-	1	-	-	-
2	2	-	-	1	1
3	1	1	-	1	2
4	-	-	-	-	-
5	2	1	-	-	-
6	-	-	1	-	3
7	-	-	-	2	4
8	3	-	-	-	-
9	-	-	-	-	1
10	2	-	-	-	1
Итого	10	3	1	4	12

При списывании печатного текста в целом соотношение ошибок также стало меньше: ошибок, связанных с неточностями звукового анализа и синтеза и с заменами и смешениями букв (12), обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (10), моторных (3), ошибок зрительно-пространственного характера (4), зрительно моторных (1).

Результаты диагностики нарушений письма при списывании с
рукописного текста

№ ученика	Замены и смещения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков	Моторные ошибки.	Зрительно-моторные ошибки.	Зрительно-пространственные ошибки	Ошибки звукового анализа и синтеза
1	2	-	1	-	-
2	2	-	-	-	3
3	1	3	-	-	2
4	-	-	-	1	-
5	2	-	-	1	1
6	3	-	-	-	2
7	-	1	-	2	1
8	-	-	1	-	-
9	2	1	-	2	-
10	4	-	-	-	2
Итого	16	5	2	6	11

При списывании рукописного текста общее число ошибок также уменьшилось – дети сделали гораздо меньше ошибок, связанных с неточностями звукового анализа и синтеза (11), ошибок, которые относились к заменам и смещениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков (16), моторных ошибок (5), ошибок зрительно-пространственного характера (6), зрительно моторных (2).

Рассмотрим общую динамику распределения ошибок во всех трех заданиях (рисунок 4).

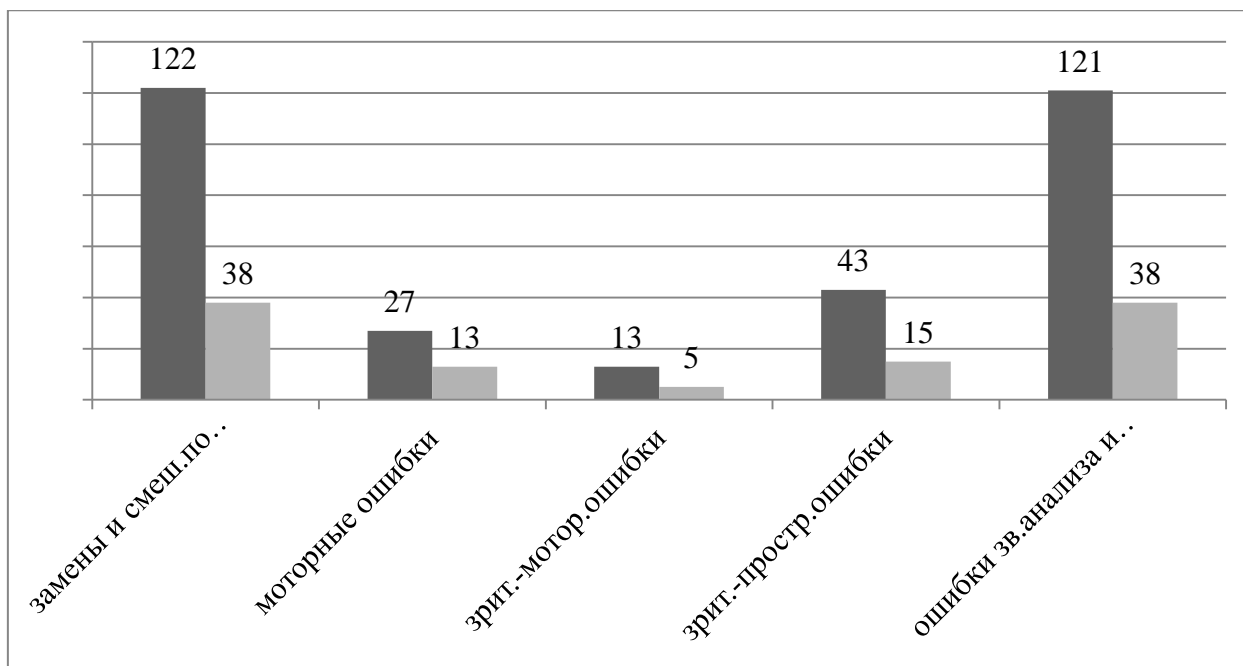


Рис. 4. Динамика ошибок на письме у детей с ОНР III уровня (в абс.ед.)

На основании рисунка 4 можно заключить, что положительная динамика прослеживалась по всем исследуемым сторонам письма, уменьшилось общее число всех видов ошибок, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Выводы по 2 главе

Целью констатирующего эксперимента было исследовать особенности письма у младших школьников с ОНР III уровня. Были сделаны следующие выводы.

1. Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики нарушений письма О.Б. Иншаковой, которая включает серию специально подобранных текстов, различающихся по объему для разных классов начальной школы: увеличением многосложных словесных единиц и их длиной, числом букв в словах, их сложностью. Процедура диагностики включала 3 серии заданий: диктант, списывание с печатного текста, списывание с рукописного текста.

2. Наибольшее число ошибок детей в диктанте было связано с неточностями звукового анализа и синтеза, а также много неточностей относилось к заменам и смешениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звуков, а также моторных ошибок. При списывании печатного текста зрительно-моторных ошибок стало чуть больше, что обусловлено самим характером задания, предполагающего скоординированность зрительного восприятия и движений руки. При списывании рукописного текста на первое место вышли ошибки замен и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков, ошибки звукового анализа и синтеза были также частыми. Проблемы зрительно-пространственного характера усугубились. В целом по всем сериям эксперимента ошибок связанных с дифференциацией и произношением звуков было больше всего.

3. Наибольшее число ошибок оказалось связано со смешиванием на письме звонких и глухих согласных, в том числе их мягкие пары: звонкий согласный заменялся на глухой согласный и наоборот. На втором месте по распространенности оказалось смешивание твердых и мягких согласных, которое находит свое отражение в смешениях гласных букв между собой,

также в данную группу внесены замены гласных на мягкий или твердый знак или йотированный знак. Довольно частыми были замены и смешения между шипящими и свистящими, а также смешивания соноров, включая их мягкие вариации.

Заключение

Целью исследования была определение и реализация логопедической работы по коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

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

Особую актуальность приобретает создание коррекционно-развивающих программ для повышения уровня письменной и устной речи, овладения структурой слова, расширения словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ОНР. Анализируя учебно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что процесс коррекции нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР будет результативнее, если коррекционную работу строить с учетом особенностей формирования психологической базы речи, с использованием специально подобранных методов и приемов.

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

Целью констатирующего эксперимента было исследовать особенности проявлений дисграфии у младших школьников с ОНР III уровня. Для реализации поставленной цели использовалась методика диагностики нарушений письма, предложенная О.Б. Иншаковой. Было выявлено, что наибольшее число ошибок дети допускают в связи с неточностями звукового анализа и синтеза, а также много неточностей относилось к заменам и смешениям букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством

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

Данные изучения теории и результаты диагностики позволили нам составить программу формирующего эксперимента, направленного на устранение нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Целью формирующего эксперимента было провести работу по коррекции нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня и экспериментально проверить ее эффективность.

Коррекционная работа проводилась поэтапно. На подготовительном этапе осуществлялась реализация задач развития слухо-зрительного внимания, дифференцирования на слух, развития фонематических процессов, работа со звукопроизношением (как произносится, как слышится). На основном этапе мы продолжали решать поставленные задачи, особое внимание уделяя слуховым дифференцировкам (проводится различие оппозиционных звуков на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста). На заключительном этапе шло закрепление полученного материала, умений и навыков в практической деятельности, на разных примерах и в разных ситуациях.

Много внимания мы уделяли развитию фонематического слуха, навыков фонематического анализа, синтеза и восприятия, работе по обогащению словаря и развитию грамматического строя речи; развитию связной речи, зрительно-пространственной ориентировки детей с ОНР

Шуровня, развитию мелкой моторики и координации движений пальцев рук, навыкам ориентировки по клеткам в тетради и графическим навыкам.

Проведение формирующего эксперимента завершалось контрольным срезом, который показал, что положительная динамика прослеживалась по всем исследуемым сторонам письма, уменьшилось общее число всех видов ошибок, что свидетельствует об эффективности проведенной работы и реализации поставленных задач.

Список литературы

1. Азова О.И. Диагностика письменной речи у младших школьников. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. Аксенова Л.И. Специальная педагогика/ Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - С. 106
3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств./ Т.В. Божович. – СПб., 2001.
4. Богатырева А. О. Проблемы дифференциации в коррекции фонетической стороны речи у детей с системными речевыми нарушениями // Проблемы современного образования. – 2013. - № 2. – С. 168-175.
5. Бурина Е.Д. Такие похожие разные буквы. Тренинг по дифференциации сходных по начертанию букв./ Е.Д. Бурина. – СПб.: КАРО, 2008. - 96 с.
6. Визель Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т.Г. Визель// Учебно-методическое пособие. – М.: Астрель, 2005. – 127 с.
7. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий « Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / В.В. Гладкая.- Мн.: Зорны Верасок, 2011.- 112с.
8. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
9. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи: Формирование представлений о пространстве и времени: Методическое пособие./ О.В. Елецкая – СПб.: Речь, 2006. – 180 с.

10. Елецкая О. В. Проявления дисграфических и дизорфографических нарушений письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Практическая психология и логопедия. - 2005. - №1(12). С. - 42.

11. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова– М.: ВЛАДОС, 2006. – 335 с.

12. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/844320/>

13. Ивановская О.Г. и др. Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: Методическое пособие./О.Г. Ивановская – СПб.: КАРО, 2008. – 544 с.

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

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

16. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Учебно-методическое пособие. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.

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

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

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

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

21. Ладошкина М.Н. Современные представления о дизорфографии у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2014. - № 10. – Том 4. – С. 123-126.
22. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников./Р.И. Лалаева – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
23. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. - М.: Просвещение, 1991. С. 137
24. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: в 2 т. Т. 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 1997. —С. 375–386.
25. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е.Левина. – М.: Альнс, 2013. – 367 с.
26. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. - № 2. – С. 66-71.
27. Логинова Е.А. Состояние лексико-грамматических компонентов речи у школьников с дизорфографией / Е.А. Логинова, О.В. Елецкая // Логопедия. Научно-методический журнал. – СПб.: Издательский дом «Образование плюс», 2006. - №4(14). – С. 22-28.
28. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.Н. Мастюкова и др.; под ред. Л.С. Волковой. –М.: Владос, 2011. – 548 с.
29. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стертой дизартрии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 191 с.
30. Лысюк О. Л. Игровые способы формирования предпосылок овладения навыком письма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - №3. С. - 77 - 79

31. Мазанова Е.В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов. — 2-е изд., испр. — М. : Издательство ГНОМ и Д, 2007. — 184 с.
32. Манерко Е.И., Черепкова Н.В. Профилактика нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/27499.pdf>
33. Материалы IV зональной конференции «Инновационное развитие образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://serpumc.ucoz.ru/Almanah/sbornik_iv_regionalnoj_konferencii.pdf / МОУДПО (ПК)С «Учебно-методический центр»- Серпухов: - 2014. – 314с.
34. Мисаренко Г.Г. Технология коррекции письма: трудности кодирования слова и способы их преодоления// Логопед. – 2004. – № 4 – с. 13-25.
35. Мисаренко Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью// Логопед. – 2005. – № 3 – с. 4-11.
36. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2007. – 640 с.
37. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачѳв, НИИ Школьных технологий, 2008. – 140с.
38. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
39. Романовская Т. Ф., Черепкова Н. В. Обучение письменной речи детей с нарушением интеллекта // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 251–255. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86055.htm>.
40. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0317/1-0317-1.shtml>

41. Специальная педагогика / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 402 с.
42. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А.Стребелева, А.Л.Венгер, Е.А.Екжанова и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - С. 124
43. Терещенко Э.В., Юркевич М.И. Нейропсихологическое исследование речи младших школьников с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.rusnauka.com/27_NII_2013/Psihologia/6_146119.doc.htm
44. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учреждений: В 2 тт. Т. II / Под.ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Издательство «ВЛАДОС», 1997. - 656 с: ил.
45. Федотова Л.А., Павловцева О.Н. Комплексная коррекция нарушений речи детей // Логопедия: теория и практика: Сборник материалов 7 Всероссийской научно практической конференции с международным участием / Сост. Н.А. Белая. – Архангельск: Типография №2, 2015. – С.216-221.
46. Хватцев М. Е. Логопедия. Учебное пособие для ВУЗов. В 2-х книгах. Кн.2. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2009. –292 с.
47. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. –С. 34–42.
48. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [электронный ресурс] / Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0143/2_0143-1.shtml

Приложение

Приложение 1

Диагностический материал

1) Диктант.

Гроза.

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

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

2) Списывание (с печатного текста).

Ежик.

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

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

3) Списывание (с рукописного текста).

Журавль.

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

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