



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСТРАФИИ  
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование**

код, направление

**Направленность программы бакалавриата/магистратуры**

**«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»**

Выполнил (а):

Студент (ка) группы \_\_\_\_\_

Фамилия Имя Отчество

Мальцева Елена Валерьевна

Научный руководитель:

уч. степень, должность

д.м.н., проф. Долгушина Н. А.

Кандидат медицинских наук, доцент

Работа допущена к защите

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

зав. кафедрой ОТиДО

(название кафедры)

\_\_\_\_\_ Беликов В.А.

**Челябинск**

**2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</b>	
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы и степени изученности дисграфии как нарушения письменной речи.	6
1.2. Классификация дисграфии	13
1.3. Психолого-педагогические особенности детей подросткового возраста с нарушениями письменной речи	41
1.4. Описание опыта коррекции дисграфии с помощью логопедических и психологических методов Коррекционная работа с детьми подросткового возраста с проявлениями дисграфии	46
<i>Выводы по первой главе</i>	57
<b>ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОТОДОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</b>	
2.1. Особенности проявления дисграфии у подростков на констатирующем этапе эксперимента	59
2.2. Программа коррекции дисграфических нарушений у подростков (формирующий этап эксперимента)	
2.3. Эффективность используемой программы коррекции дисграфии в подростковом возрасте	
<i>Выводы по второй главе</i>	85
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b>	86
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	100

## ВВЕДЕНИЕ

Письменная речь – это речь, изображенная на бумаге (пергамене, бересте, камне, полотне или какой-либо другой поверхности) с помощью специальных графических знаков (знаков письменности). Использование письменной формы речи позволяет пишущему обдуманно отбирать языковые средства, строить высказывание постепенно, исправлять и совершенствовать текст. Это способствует появлению более сложных синтаксических конструкций, чем в устной речи, большей логичности, последовательности, связности изложения, высокой нормативности речи. Она необходима для коммуникации во всех функциональных сферах. <http://www.100-edu.ru/pravo/18235/index.html?page=4>

В современных условиях увеличения потока информации постоянно возрастает роль чтения и письма как деятельности, которая воссоздает опыт и обеспечивает общеобразовательную подготовку человека, стимулирует развитие интеллектуальной сферы и личности в целом [Н. Н. Баль, И. А. Захарченя **ОБСЛЕДОВАНИЕ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА у младших школьников**]. <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/02/18/preodolenie-trudnostey-pri-obuchenii-pismu-i-chteniyu-detey-s>

В настоящее время все больше увеличивается количество детей с нарушениями письма в школах. Дисграфия не поддается устранению обычными школьными методами и «сопровождает» многих учащихся на протяжении всех лет школьного обучения и даже в 8-х классах наблюдается у 39% детей [**Парамонова Л.Г.**].

Проблема дисграфии в учебных заведениях сегодня стоит как никогда остро, о чем свидетельствует не только ее большая распространенность, нарушением письменной речи страдает более четверти всех обучающихся, но и то, что логопедической работой по преодолению дисграфии занимается только начальная школа. Создавшуюся ситуацию нельзя назвать иначе, как критическую и требующую принятия безотлагательных мер. Так как

рассматриваемое нами нарушение поддается коррекции, то этому вопросу следует уделить особое внимание и продолжать работу по преодолению дисграфии не только у младших школьников, но и у подростков [http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/02/14/rasprostranennost-disgrafii-u-podrostkov ].

При этом проблема дисграфии должна решаться одновременно в двух направлениях — теоретическом и организационно-практическом. В течение многих десятилетий теоретическая разработка проблемы дисграфии велась в основном представителями логопедической науки. Даже в нынешней критической ситуации следует признать, что логопедический подход к изучению дисграфии полностью себя оправдал и продолжает оправдывать, ибо невозможно отрицать глубокую органическую связь между устной и письменной речью. Не нужно забывать, что "дисграфик" очень часто остро чувствует свою проблему и боится вновь проявить ее: находится в постоянном напряжении и тревоге, поэтому пропускает уроки, теряет тетради по русскому языку, мало общается. Задача взрослых, кроме лечения, оказать психологическую поддержку ребенку: не ругать, показывать заинтересованность в успехах, помогать. <https://infourok.ru/statya-disgrafiya-prichini-vidi-uprazhneniya-dlya-korrekcii-589356.html> Поэтому, круг лиц, участвующих в коррекционном процессе должен быть существенно расширен и включать в себя логопедов, психологов, учителей общеобразовательных школ.

Исследования специалистов подтверждают, что вопрос о коррекции дисграфии не удастся решить силами одних только специалистов. Это определяется уже самой массовостью данного явления, касающегося практически каждого третьего подростка. Поскольку речь идет о необходимости активного привлечения неспециалистов, то возникает потребность в изложении проблемы дисграфии в доступной для понимания форме. Это позволяет вооружить родителей и педагогов необходимыми для них сведениями. Особенно тех, кто не придает серьезного значения не совершенству речи детей, надеясь, что с возрастом все пройдет

<http://psychology-msk.ru/referat/kurovaya/rasprostranennost-disgrafii-u-podrostkov-obuchaiushchikhsia-v-srednespetcialnykh-uchebnykh-zaved/> ,

<http://fastform.ru/10-klass/rasprostranennost-disgrafii-u-podrostkov-obuchaiushchikhsia-v-srednespetcialnykh-uchebnykh-zaved/>

Изучению дисграфии младших школьников посвящено много исследований, но очень немного работ по исследованию дисграфии у подростков, так как считается, что к этому возрасту дисграфия преодолевается, но это не всегда так. Именно поэтому, тему «Эффективность методов коррекции проявлений дисграфии в подростковом возрасте» мы считаем актуальной. **И в связи с этим одной из актуальных задач мы ставим поиск оптимальных путей коррекции дисграфии в подростковом возрасте.**

Цель: изучение эффективности использования методов коррекции проявления дисграфии в подростковом возрасте.

Объект: дисграфия как нарушение письменной речи.

Предмет: методы коррекции дисграфии в подростковом возрасте.

Гипотеза исследования: возможно, что коррекция проявления дисграфии в подростковом возрасте будет эффективнее, если в системе работы дефектолога шире применять психотерапевтические методы с оценкой уровня агрессивности и тревожности.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования определили круг исследовательских задач:

1. изучить психолого-педагогическую литературу и степень изученности вопроса коррекции дисграфии;
2. рассмотреть психофизиологическую структуру письменной речи; раскрыть клинико-психолого-педагогические особенности детей подросткового возраста; описать особенности проявлений дисграфии у подростков;
3. рассмотреть вопрос коррекционной работы с детьми подросткового возраста; проанализировать опыт коррекции дисграфии с помощью логопедических и психотерапевтических методов;

4. представить диагностический инструментарий, провести обследование группы детей подросткового возраста с оценкой уровня агрессивности и тревожности;

5. описать направления коррекционной работы по преодолению дисграфии в подростковом возрасте.

6. оценить результаты работы по преодолению дисграфии у подростков.

Методы исследования: теоретические – анализ литературы по проблеме исследования, цитирование, обобщение, формулировка выводов; практические – организация экспериментальной работы, обследование, методы обработки данных.

Методологическая основа исследования: теоретические положения о психофизиологической структуре процесса письма (Б.Г. Ананьев, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Собонович, А.Н. Корнев и др.);

современные научные представления о симптоматике и механизмах нарушений письменной речи у подростков, методических аспектах коррекционной работы по преодолению дисграфии (Т.В. Ахутина, Л.Н. Ефименкова, Р.Е.Левина, Н.А. Никашиной, О.А.Токарева, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др.).

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа №3» г. Златоуста.

Структура исследовательской работы: введение, две главы с выводами, библиографический список, приложение.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении психофизиологической структуры процесса письма; выявлении факторов, определяющих трудности в овладении письмом у детей подросткового возраста.

Практическая значимость исследования заключается в описании симптоматики и механизмов проявлений дисграфии у подростков;

направления логопедической работы с использованием психотерапевтических методов по преодолению дисграфии у детей подросткового возраста с повышенным уровнем агрессивности и тревожности.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

### 1.1 Анализ психолого-педагогической литературы и степени изученности дисграфии как нарушения письменной речи

Первое представление опыта изучения нарушений письменной речи у детей состоялось более 120 лет тому назад. Учеными было проведено огромное количество исследований о нарушениях письменной речи но, несмотря на это, проблема по-прежнему остается одной из наиболее актуальных и сложных [Буфетов Н.М. **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ**].

Впервые на нарушения письма как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями письма. В этот период патология чтения и письма рассматривалось как единое расстройство письменной речи. В литературе конца 19 века и начала 20 века было распространено мнение, что нарушения письма представляют собой одно из проявлений общего слабоумия и наблюдается только у умственно отсталых детей Ф.Бахман, Г.Вольф, Б.Энглер. [Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской].

В начале 20 века появилась противоположная точка зрения, что патология письма представляет собой изолированное нарушение не связанное с умственной отсталостью.

Первоначально изучение речевой патологии у детей проводилось преимущественно с клинических позиций. До появления серьезных лингвистических исследований детской речи в логопедии сохранялась ориентация на данные, полученные клиницистами, как в используемой номенклатуре, так и в понимании механизмов недоразвития речи у детей

(Хватцев М. Е., 1959, Зеeman М, 1962, Ляпидевский С. С, 1969). Лишь начиная с конца 60-х и в начале 70-х годов представители психолого-педагогического направления исследований начали создавать собственную терминологию, систематику, теоретические модели механизмов [Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты].

Постепенно понимание природы нарушений чтения письма менялось. Это расстройство уже не определялось как однородное оптическое нарушение. [Логопедия под ред. Волковой].

Психология рассматривает письмо как сложную осознанную произвольную форму речевой деятельности, которая формируется только в ходе целенаправленного обучения. Успешность формирования письма у детей зависит от состояния и уровня развития устной речи, являющейся своего рода предшествующей подготовительной фазой по отношению к письменной речи. И устная, и письменная формы речи представляют собой вид временных связей второй сигнальной системы, но, в отличие от устной, письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения, то есть ее механизмы складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. В результате рефлексорного повторения образуется динамический стереотип слова в единстве акустических, оптических и кинестетических раздражений. Овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым [Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 70. С. 105-149.].

В нейропсихологии в соответствии с принципом системного строения высших психических функций письмо, или шире - письменная речь, рассматривается как сложная функциональная система, в состав которой входит много компонентов, опирающихся на работу различных участков мозга. Фундаментальным исследованием в этой области является

монография А.Р. Лурии «Очерки психофизиологии письма» [Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.].

С точки зрения психофизиологии, письмо и чтение представляют собой сложные формы речевой деятельности, многоуровневые процессы, включающие большое количество операций, которые у взрослого человека носят сокращенный, свернутый характер, а у ребенка в начале обучения - предстают в развернутом виде [[Предупреждение и преодоление нарушений письма у младших школьников](#)].

В современной литературе для обозначения специфических расстройств письма используются различные термины. Приведем несколько наиболее известных определений.

Дисграфия (по Р.И. Лалаевой)— это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 304 с. — (Библиотека учителя-дефектолога)].

Дисграфия (по И.Н. Садовниковой) – это частичное расстройство письма, основными симптомами которой является наличие стойких специфических ошибок [Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.].

А. Н. Корнев (1997, 2003) называет дисграфией стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т. е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха [Логина Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой].

А. Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или

дисфункции коры головного мозга [Сиротюк, А.Л. Психофизиологическое и нейропсихологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк.-Москва: ТЦ Сфера, 2003.-288с.].

А. Р. Лурия подробно раскрывает операциональный состав письма [Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.]. Раскроем эти операции.

Письмо всегда начинается с известной задачи, с замысла, который возникает у пишущего, либо предлагается ему. Человек знает, для чего пишет: зафиксировать, сохранить информацию, передать другому лицу и т. д. Далее он мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность действий. Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова. Сохранение задуманной схемы должно тормозить все посторонние тенденции – забегание вперед или преждевременное написание другого слова и т.п. [Лурия, А.Р. К вопросу о механизмах движений глаз в процессе зрительного восприятия и их патологии. /А.Р. Лурия, Е.Н. Правдина-Винарская, А.Л. Ярбус. // Вопросы психологии. -1961. - № 5. - с. 159-172. Лурия.с.18].

По мнению Л.С. Цветковой, первый уровень – психологический, решающий задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма [Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. / Л.С. Цветкова. - М.: «Юристъ», 1997. – 256 с., с.22].

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является сложнейшая операция анализа звукового состава слова, подлежащего написанию. Из звукового потока должна быть выделена серия звучаний. Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первоначальной в расчленении речевого потока. Далее следует уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – в фонемы. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, идет следующая операция – перевод выделенных фонем в

зрительную графическую схему. Каждая фонема должна быть переведена в соответствующую букву. [Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.].

Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения и письма. Буквы русского алфавита представлены плоскостными геометрическими объектами, обладающими разной степенью сложности для восприятия, заучивания и узнавания [Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография].

Для различения графически сходных букв необходим достаточный уровень зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы является сложной задачей. Если предварительный звуковой анализ был произведен достаточно четко, то и перешифровка звуков речи в буквы (фонем в графемы) не вызывает особых препятствий, а если они возникают, то в отношении детей с нормой развития легко преодолеваются. Нарушения в данном случае возникают не из-за трудностей в удержании нужных начертаний букв, а из-за трудностей сохранения звуковой последовательности элементов слова, подлежащих записи [32, с.20]. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.

Далее следует моторная операция письма – воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль [Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.].

Превращение подлежащих написанию оптических знаков, букв, в графические начертания – последний этап, входящий в состав письма, не остается неизменным, и именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных этапах овладения языком. Если на первых шагах развития навыка движение является предметом осознанного действия, то в дальнейшем отдельные элементы

объединяются, и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, показывает, что процесс развитого письма приобретает сложный автоматизированный характер [32, с.21 Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.].

Очень важным представляется и положение Н.А.Бернштейна о том, что «на основе накапливаемого опыта постепенно вычленяется какая-то часть внешних воздействий, которая может быть в большей или меньшей мере учтена заранее. Это создает возможность предварительных, или прелиминарных коррекций, включаемых в самые начальные моменты данного эпизода движения. В этих случаях прелиминарные коррекции приходят на смену применявшимся до этого вторичным коррекциям, вносящим в движение поправки по мере фактического накопления отклонений». (*СНОСКА: Бернштейн Н.А. О построении движений. М.,1947. С. 206*)

Как отмечает А.Р. Лурия, удельный вес каждой из операций письма не остается постоянным на разных стадиях развития двигательного навыка. На первых этапах основное внимание пишущего направляется на звуковой анализ слова, а иногда и на поиски нужной графемы. В сложившемся навыке письма эти моменты отступают на задний план. при записи хорошо автоматизированных слов письмо превращается в плавные кинетические стереотипы [Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 346 с.] .

Л.С. Цветкова подчеркивает, что формирование и протекание письма невозможно без наличия межанализаторных связей, так как письмо осуществляется группой совместно действующих анализаторных систем. Автор отмечает, что при обдумывании письма на начальной стадии, все указанные уровни включаются в работу последовательно, но при осуществлении этой сложной функции, все уровни работают совместно,

уступая лидирующее место друг другу, в зависимости от задачи [Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. / Л.С. Цветкова. - М.: «Юристь», 1997. – 256 с.54, с.24].

Несформированность каких-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию, которая обусловлена недоразвитием высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме [ логопедия под ред волковой].

По мнению А.Н. Корнева, трудности в овладении письменной речью возникают, в основном, как результат сочетания трех групп явлений: биологической недостаточности мозговых систем; возникающей на этой основе функциональной недостаточности; средовых условий, предъявляющих повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты.].

Особенность письма как комплексного навыка заключается в том, что оно требует интеграции и координации всех трех перечисленных операций [Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие . - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.].

Наиболее подробно причины возникновения у детей и подростков нарушений письменной речи проанализированы А.Н. Корневым. В этиологии расстройств письменной речи автор выделяет три группы явлений:

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

2. Энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в периоды пре-, пере - и постнатального развития. Повреждения на ранних этапах онтогенеза чаще вызывают аномалии развития подкорковых структур. Более позднее воздействие патологических факторов (роды и постнатальное развитие) в большей степени затрагивают высшие корковые отделы мозга. Воздействие вредных факторов приводит к

отклонениям в развитии мозговых систем. Неравномерность развития мозговых структур отрицательно сказывается на формировании функциональных систем психики. Согласно данным нейропсихологии, исследованиям Т.В. Ахутиной и Л.С. Цветковой, функциональная несформированность лобных отделов мозга и недостаточность нейродинамического компонента психической деятельности могут проявляться в нарушении организации письма.

3. Неблагоприятные социальные и средовые факторы. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2012/09/21/trudnosti-v-ovladienii-pismenny-rechyu>

Согласно критериям МКБ-10, принятой в 1994 году как официальная психиатрическая классификация России, применение диагноза «специфическое расстройство письма» возможно при наличии следующих признаков:

1. Показатель правильности письма, чтения и (или) понимания прочитанного, который на две стандартные ошибки ниже уровня, ожидаемого для возраста и общего интеллектуального развития ребенка (при этом навыки письма и коэффициент умственного развития определяются по индивидуально назначаемому тесту, стандартизировано учитывающему культуральные условия и систему образования).

2. Нарушения, описанные в критерии 1, существенным образом препятствуют обучению или деятельности в повседневной жизни, где требуются навыки чтения.

3. Это расстройство не является прямым следствием дефекта зрения или слуха или неврологического расстройства.

4. Школьный опыт соответствует среднему ожидаемому уровню, если не было явной неадекватности в усвоении материала.

5. Наиболее часто используемый критерий исключения: «коэффициент интеллектуального развития» (КИ) по данным индивидуально назначаемого стандартизированного теста ниже семидесяти [Международная классификация болезней 10-й редакции (МКБ-10)1994 г.].

## 1.2 Классификация дисграфии

Акт чтения и письма осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов, участвующих в организации этого процесса. В процессах чтения и письма принимают участие различные анализаторы: слуховой, зрительный и двигательный. Опыт показал, что нарушение любого из анализаторов создает отклонение в нормальном протекании указанных актов [МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ, КНИГА 4. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА.doc].

Разработаны классификации нарушений письменной речи, которая осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

Например, О.А. Токарева выделяет 3 вида дисграфий: акустическую, оптическую, моторную [МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ, КНИГА 4. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА.do].

При акустической дисграфии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а так же отражение неправильного звукопроизношения на письме [Логопедия; Учебное для студентов дефектологических факультетов педвузов / Под редакцией Л.С. Волковой, С.Н. Шкловской. ~М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. -с. 464.].

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: п-н,п-и, у-и, ц-ш,, и-ш, л-м,б-д, н-к. В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы букв пишутся справа налево[**Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н.**

**Шаховской— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.].**

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Для моторной дисграфии характерны трудности движения руки во время письма. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения навыком. Так, ребенок, приступающий к обучению грамоте, начинает с освоения смысловой стороны письма. В отличие от неграмотного ребенка, который «срисовывает» буквы со всеми особенностями шрифта, как геометрический узор, начинающий школьник воспринимает буквы как смысловые схемы, ассоциированные и с их звуковыми образами, и с начертательными образами слов [Садовникова И.Н. *Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. — 400 с: ил.*].

Профессор Н.А. Бернштейн отмечал, что акт скорописи в сформированном виде включает ряд факторов: общий тонический фон пишущей руки и всей рабочей позы; вибрационную иннервацию мышц предплечья, запястья и пальцев, которая очень ритмична и монотонна; осуществление округлости движения и его временного (ритмического) узора; реализацию начертательной стороны письма (контуров букв и того, что составляет существенную часть почерка)[Бернштейн Н.А. *О построении движений М.: Медгиз, 1947. — 254 с.*].

М. Е. Хватцев выделил 5 видов дисграфий:

1. Дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, т.е. на письме появляются пропуски гласных, слогов и окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажением звуко-слоговой структурой слова [<http://www.refsr.ru/referat-28533-3.html>].

2. Оптическая дисграфия, которая вызывается нарушением или недоразвитием оптических систем в головном мозге. Нарушаются формирование зрительного образа буквы, слова.

3. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в

заменах, искажениях структуры слова, предложения и обуславливается распадом устной речи в следствии поражения головного мозга.

4. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. Объединяются фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

5. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М. Б. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски звуков на письме. М. Е. Хватцевым выделяется и специальная форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время [Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов Под редакцией заслуженного деятеля науки Российской Федерации, профессора Л.С. Волковой В пяти книгах Книга IV НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ Дислексия Дисграфия Допущено Министерством образования Российской Федерации].

Некоторые учителя считают дисграфические ошибки нелепыми, вызванными личностными качествами учеников: неумением слушать объяснение учителя, невнимательностью при письме, небрежным отношением к работе и т. п.

На самом деле в основе подобных ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Так, пропуски гласных и согласных букв — «трва», «тава» вместо трава; перестановки букв в слове — «тко» вместо кто, «онко» вместо окно; перестановки и выпадение слогов — «кокродил», «кродил» вместо крокодил; появление лишних букв или слогов в слове — «тарава» вместо трава, «мотоцикил», «монотоцикил» вместо мотоцикл; недописывание букв или слогов в слове — «о» вместо он, «красны» вместо

красный, «многи» вместо многие и т. п. обусловлены несформированностью фонематического восприятия и связанного с ним анализа и синтеза слова. Несформированность фонематического слуха приводит к тому, что учащиеся не различают фонем родного языка. На письме это выражается в виде их смешения и замены букв, например: «ожик» вместо ежик, «трупочка» вместо трубочка, «корький» вместо горький, «шушки» вместо сушки, «сапля» вместо цапля, «тяйник» вместо чайник и т. п., а также неумение правильно применять при письме некоторые грамматические правила. Так, некоторые ученики не чувствуют ударную гласную и поэтому затрудняются в определении безударной и в подборе проверочного слова, допускают ошибки в подборе проверочного слова на оглушение согласных. Даже подобрав правильно проверочное слово, ребенок допускает ошибку: «столпы» вместо столбы, «юпочка» вместо юбочка. Знание правил им не помогает. Много ошибок в написании предлогов, приставок и союзов. Отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи приводит к аграмматизму. На письме это выражается в виде неправильного согласования и управления различных частей речи. Учащиеся умеют согласовывать прилагательные с существительными не в роде, числе и падеже и существительные с числительными в числе, например: у меня нет красная платий, пять белый грибы; неправильно выбирают падежные формы существительных в словосочетаниях глагол +-существительное, например: пошли с корзинки, катались на санки. Дети не чувствуют интонационной и смысловой законченности предложения, поэтому не могут правильно на письме обозначить границу предложения, как следствие, не применяют правило постановки точки в конце предложения и написания заглавной буквы в начале. Бедность словарного запаса, неумение выразить свою мысль в виде распространенного предложения, непонимание причинно-следственных связей приводят к тому, что учащиеся на более поздних этапах обучения не умеют писать изложения и сочинения. **Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов.—М.:**

**Просвещение, 1991.— 224 с: ил.— ISBN 5-09-001272-5.**

### 1.3. Психолого-педагогические особенности детей подросткового возраста с нарушениями письменной речи

Начать рассмотрение данного вопроса необходимо с определения понятия Подростковый период, четкого выделения его границ. Вопрос о границах и критериях, которые изменчивы, условны и определяются конкретно-историческими обстоятельствами, особенностями общественного развития, имеет принципиальное значение. На сегодняшний день однозначно, ясно, что этот период необходимо выделять из всех других периодов развития. Однако в его определении нет единого мнения.

[http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0a65635a2ad68a5c43b88421216c26\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0a65635a2ad68a5c43b88421216c26_0.html)

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, а следовательно, и специфику работы с ними. *Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991.— 303 с.: ил.— (Психол. наука—школе)*

Эльконин Д.Б. описал, что переход к младшему подростковому возрасту сопровождается резкой ломкой психики [*Саратова Л. М. Психолого-педагогические особенности подростков с особыми образовательными потребностями // Молодой ученый. — 2011. — №11. Т.2. — С. 102-104*].

Поэтому подростничество традиционно делится на две фазы: негативную (собственно критическую) – младший подростковый возраст (11-13 лет), и позитивную – старший подростковый возраст (13-15 лет).

Ученый А.П. Краковский называет следующие возрастные особенности младшего подростка:

- потребность в достойном положении в коллективе сверстников, в семье;
- повышенная утомляемость;

- стремление обзавестись верным другом;
- стремление избежать изоляции, как в классе, так и в малом коллективе;
- повышенный интерес к вопросу о “соотношении сил” в классе;
- стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского;
- отсутствие авторитета возраста;
- отвращение к необоснованным запретам;
- восприимчивость к промахам учителей;
- переоценка своих возможностей, реализация которых предполагается в отдаленном будущем;
- отсутствие адаптации к неудачам;
- отсутствие адаптации к положению “худшего”;
- тенденция предаваться мечтаниям;
- боязнь осквернения мечты;
- ярко выраженная эмоциональность;
- требовательность к соответствию слова делу;
- повышенный интерес к спорту;
- увлечение коллекционированием, увлечение музыкой и киноискусством.

В младшем подростковом возрасте происходят существенные перемены в организации школьной жизни: смена классного руководителя, каждый предмет ведет разный учитель; непривычное расписание; много новых кабинетов; проблемы со старшеклассниками; возросший темп работы; возросший объем работ в классе и домашнего задания; рассогласованность, даже противоречивость требований отдельных педагогов; ослабление или отсутствие контроля; необходимость на каждом уроке приспособливаться к своеобразному темпу, особенностям речи учителей; самостоятельность в работе с текстами; низкий уровень развития речи; слабое развитие навыков самостоятельной работы.

Младшие подростки знакомятся с новыми формами работы на уроках русского языка и литературы – сочинения–размышления, эссе, мини-сочинение, краткое изложение и т.д.

Подростка интересуют правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. "Как правильно написать?", "Как лучше сказать?" - эти вопросы подросток постоянно задает себе. Реально в письменной и устной речи большинство подростков испытывает явные затруднения. Кажется, отрок просто не представляет, как написать слово или выразить свои смутные мысли. Однако это не означает, что он не знает родного языка. При написании слова или формулировании мысли подросток - дисграфик впадает в состояние глубокого торможения из-за заикливания на своем дефекте, образуя болезненный психический комплекс [МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ, КНИГА 4. НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА].

Рассмотрим идею о системном строении дефекта. Принято различать в аномальном развитии две группы симптомов:

1) первичные — нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (нарушения слуха, зрения при поражении органов чувств, локальные поражения определённых корковых зон и т.д.).

2) вторичные — возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития.

Л.С.Выготский подчёркивает, что, несмотря на то, что сам дефект — есть в большинстве своём факт биологический, ребёнок воспринимает его опосредованного, через трудности в самореализации, в занятии соответствующей социальной позиции, в установлении отношений с окружающими и т.п.

Другими словами, наличие какого – либо органического дефекта ещё не означает «дефективность» в развитии с позиций функциональной нормы развития. Влияние дефекта всегда двойственно и противоречиво: с одной стороны, он затрудняет нормальное протекание деятельности организма, с

другой - служит усиленному развитию других функций, которые могли бы компенсировать недостаток.

---

**20** *1. Проблема нарушений и отклонений психического развития...*

принимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта — снижение социальной позиции ребенка; дефект реализуется как социальный вывих. Все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия перестраиваются. Органические, врожденные причины действуют, как подчеркивается в школе Адлера, не сами по себе, не прямо, а косвенно, через вызываемое ими снижение социальной позиции ребенка. Все наследственное и органическое должно быть еще истолковано психологически, для того чтобы можно было учесть его истинную роль в развитии ребенка. Малоценность органов, по Адлеру, приводящая к компенсации, создает особую психологическую позицию для ребенка. *Через эту позицию*, и только через нее, дефект влияет на развитие ребенка. Этот психологический комплекс, возникающий на основе снижения социальной позиции из-за дефекта, Адлер называет чувством неполноценности (*Minderwertigkeitsgefühl*). В двучленный процесс «дефект — компенсация» вносится третий, промежуточный член: «дефект — чувство малоценности — компенсация». Дефект вызывает компенсацию не прямо, а косвенно, через создаваемое им чувство малоценности. Что чувство малоценности есть психологическая оценка собственной социальной позиции, легко пояснить на примерах. В Германии поднят вопрос о переименовании вспомогательной школы. Название *Hilfsschule* кажется оскорбительным и родителям, и детям. Оно как бы налагает на учащегося клеймо неполноценности. Ребенок не хочет идти в «школу для дураков». Специальное снижение позиции, вызываемое «школой

Положительное своеобразие дефективного ребёнка и создаётся в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, наблюдаемые у нормального, но тем, что выпадение функций вызывает к жизни новые образования, представляющие в своём единстве реакцию личности на дефект, компенсацию в процессе развития. На личностном уровне компенсация выступает в качестве одного из защитных механизмов личности, заключающихся в интенсивном поиске приемлемой замены реальной или мнимой несамостоятельности. [http://studopedia.ru/6\\_169424\\_v--defekt-i-ego-struktura-pervichnie-i.html](http://studopedia.ru/6_169424_v--defekt-i-ego-struktura-pervichnie-i.html).

Врачам известны факты неплохих способностей к рисованию у дисграфиков. Такой ребенок с трудом осваивает письмо, но получает похвальные отзывы учителя рисования. Так и должно быть, потому что у этого ребенка более “древняя”, автоматизированная область правого полушария никоим образом не изменена. Нелады с русским языком не мешают этим детям “объясняться” с помощью рисунка (как в древности - посредством изображения на скалах, бересте, глиняных изделиях).

<http://xreferat.com/71/7102-1-korrekcija-disgrafii-v-usloviyah-shkol-nogo-logopunkta.html>

Таким образом, наиболее зрелым защитным механизмом является сублимация. В результате запуска данного механизма происходит переключение энергии с неудовлетворённых желаний на социально-одобряемую активность, приносящую удовлетворение.

[http://studopedia.ru/6\\_169424\\_v--defekt-i-ego-struktura-pervichnie-i.html](http://studopedia.ru/6_169424_v--defekt-i-ego-struktura-pervichnie-i.html) .

Потому что главным в подростковом периоде становится самооценка, которая возникает и формируется только в процессе общения подростка с другими людьми. Проявляя все свои речевые навыки, которые представляют собой сложно координированную деятельность, характеризующуюся повышенной чувствительностью к психическому состоянию и к уровню его тревоги **[Психология лиц с нарушениями речи]**, подросток постоянно сравнивает себя с другими и познает себя на основе этого сравнения. В этом отношении к подростку можно полностью применить высказывание К. Маркса относительно того, что человек рождается «без зеркала в руках» и что он «сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека» **[Маркс К. Капитал, т. 1.—Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 62]**. Взаимодействуя с окружающими, подросток постоянно оценивается ими. Оценка окружающих и формирует самооценку. **Более подробно см в кн: Рувинский Л. И., Соловьева А. Е. Психология самовоспитания. М., 1982'**

Оценки для подростка имеют различный смысл. В одних случаях оценка дает возможность подростку выполнить свой долг, занять достойное место среди товарищей, в других — заслужить уважение учителей и

родителей. Нередко же смысл оценки для подростка выступает в стремлении добиться успеха в учебном процессе и тем самым получить уверенность в своих умственных способностях и возможностях. Это связано с такой доминирующей потребностью возраста, как потребность осознать, оценить себя как личность, свои сильные и слабые стороны. И в этом плане существенное значение имеет не только оценка деятельности учащегося и его умственных возможностей со стороны других, но и самооценка. Как показывают исследования, именно в подростковом возрасте доминирующую роль начинает играть самооценка (Е. И. Савонько).

Для эмоционального благополучия подростка очень важно, чтобы оценка и самооценка совпадали. Только при этом условии они могут выступать как мотивы, действующие в одном, направлении и усиливающие друг друга. В случае негативной оценки возникает внутренний, а иногда и внешний конфликт [[http://studopedia.ru/4\\_169627\\_emotsionalnoe-blagopoluchie-podrostka-vo-mnogom-zavisit-ot-otsenki-ego-uchebnoy-deyatelnosti-vzroslimi.html](http://studopedia.ru/4_169627_emotsionalnoe-blagopoluchie-podrostka-vo-mnogom-zavisit-ot-otsenki-ego-uchebnoy-deyatelnosti-vzroslimi.html)], который приводит к повышенному уровню тревожности.

Тревожность – это психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения человека [**Психология лиц с нарушениями речи**].

Выделяют два основных вида тревоги. Первый порождается конкретной ситуацией, воспринимаемой как несущая угрозу. Второй вид тревоги рассматривается как личностная черта, иногда ее называют тревожностью, поскольку она определяется индивидуальной готовностью человека к тревоге независимо от ситуации.

Наиболее неблагоприятным является сочетание тревожности и страхов. Для таких подростков характерны повышенная чувствительность, низкая самооценка, постоянное ожидание неприятностей, в том числе со стороны окружающих. Причиной этому служат завышенные требования со стороны родителей, и особенно склонность к наказаниям и унижению достоинства.

Подросток, который имеет нарушения речи, в том числе письменной,

находится в стрессовой ситуации постоянно из-за насмешек одноклассников, отчитывании родителями и учителями, т.е. испытывает психологическое насилие. Тревожные подростки очень болезненно реагируют на свои неудачи, проявляются склонность к отказу от той деятельности, в которой испытывают затруднения. Начинают рвать тетради, отказываются выполнять задания, прогуливают уроки, теряют интерес к учебе. Когда, под давлением взрослых, уровень тревоги зашкаливает, подросток проявляет агрессивность, как способ защиты.

Агрессивность - это деструктивное поведение ребенка, которое полностью или частично противоречит сложившимся в обществе правилам и нормам. При этом данная особа старается разрушить, нанести вред одушевленным и неодушевленным предметам, вызвать срыв или психологический дисбаланс.

Подростковая агрессия проявляется по-разному. Кто-то оскорбляет одноклассников, учителей, родителей, кому-то нужно доказать свое физическое превосходство. Одни пытаются обидеть тех, кто слабее, другие только резко отвечают на советы или замечания. Кто-то замыкается, и копит агрессию в себе. А.Фрейд, занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». Она считает, что прибегая к агрессии, подросток пытается совладать с испытываемой им тревогой и страхом.

<http://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-u-detey-i-podrostkov-kak-odna-iz-form-deviantnogo-povedeniya>

А. Адлер причину подростковой агрессии выводил из того, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности». Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Незрелость ребёнка, его неуверенность в себе и несамостоятельность приводят к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном

окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а также стремление к совершенству и безупречности. Агрессия, таким образом, является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности [Адлер А. практика и теория индивидуальной психологии. [Текст]/ А.Адлер, - М., 1995].

<http://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-u-detey-i-podrostkov-kak-odna-iz-form-deviantnogo-povedeniya>

<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2012/09/21/trudnosti-v-ovladienii-pismennoy-rechyu>

**70** *1. Проблема нарушений и отклонений психического развития...*

существуют варианты временного отставания с последующим резким «рывком» вверх, и наоборот, первоначальное заметное превышение средних нормативов сменяется почти полной остановкой или явной тенденцией к замедлению темпов. Многофакторный анализ «профилей развития» и их возможной динамики относится к числу актуальных задач неврологии, особенно при обследовании детей школьного возраста.

Школа является учреждением, предъявляющим стандартные требования к явно нестандартной массе учеников. Понятно, что наибольшее внимание привлекают неуспевающие школьники. Специальные неврологические исследования показывают, что среди неуспевающих школьников весьма часто встречаются дети с так называемой минимальной мозговой дисфункцией, суть которой заключается в недоразвитии отдельных функциональных систем мозга или в недостаточной организованности межсистемных связей. Например, недоразвитие центров письменной речи обуславливает трудности при обучении правописанию. Встречаются также изолированные дефекты чтения, счета, моторная неловкость, не позволяющая аккуратно писать, хорошо рисовать. К сожалению, нередко подобные ученики огульно зачисляются в разряд неспособных и иногда даже ставится вопрос о переводе их во вспомогательную школу. На самом же деле здесь имеются вполне конкретные, неврологические расстройства, хорошо поддающиеся коррекции.

х р е с т о м а т и я

**В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе**

**ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЯМИ И ОТКЛОНЕНИЯМИ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**2-е издание**

Астапов В. М., Микадзе Ю. В.  
Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 384 с.: ил. — (Серия «Хрестоматия»).



#### 1.4. Описание опыта коррекции дисграфии с помощью логопедических и психологических методов

Коррекционная работа с детьми подросткового возраста с проявлениями дисграфии

Специальное статистическое исследование учащихся массовых школ проводилось в Санкт-Петербурге в 1999-2000-м учебном году. Данное исследование показало, что дисграфические ошибки отмечались у 30 % учащихся. (Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Лениздат; Издательство «Союз», 2001. – с.11-12.).

В своих лекциях «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе» М.М. Безруких раскрывает причины возникновения дисграфии ...

И так, нарушение письма в этом случае – следствие комплекса причин, связанных как с функциональной зрелостью ребенка, так и с организацией учебного процесса. На начальном этапе обучения эти трудности еще не «неуспеваемость», но при отсутствии адекватной помощи они перерастут в неё (в нарушение почерка, письма и письменной речи). Безруких М.М. Организация помощи детям с трудностями освоения навыка письма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. - № 2. – С. 60 – 66.

Изучение опыта работы логопедических пунктов при массовых школах показывает, что отбор учащихся для коррекционного обучения не всегда осуществляется в соответствии с существующими нормативными документами. Происходит это вследствие ряда причин, одна из которых непосредственно связана с уровнем профессиональной компетенции прежде всего в вопросах дифференциальной диагностики. При определении причин нарушений письма у учащихся общеобразовательных школ требуются достаточно глубокие профессиональные знания и опыт. Суть проблемы заключается в том, что большинство учителей-логопедов при отборе детей для занятий на логопедическом пункте ориентируются лишь на недостаточную сформированность звукового анализа слова, забывая при этом о главном – причинах, обуславливающих эту несформированность.

Таким образом, выпадает один, очень важный для дифференциальной диагностики момент, а именно выявление общего уровня фонематического развития ребенка, умения ориентироваться в фонемной организации речи, т.е. умения выделять основные фонематические противопоставления, свойственные языку, устанавливать смыслоразличительную функцию фонем. Известно, что определенный уровень развития анализа звукового состава слова является необходимым условием овладения полноценным письмом. Однако существенно важно иметь в виду, что само формирование анализа звукового состава слова, т. е. умение определять последовательность и количество звуков в слове, есть учебное действие, которое развивается и совершенствуется в процессе обучения грамоте.

**Ж. Дефектология, 1988, №5 с.3-9 Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ Л. Ф. Спирина, Москва А. В. Ястребова, Институт дефектологии АПН СССР**

Зоя Васильевна Матюшина, логопед с тридцатипятилетним стажем, работает с подростками - дисграфиками, обучая их... писать стихи.

Сначала учит их любить поэзию, читая то, что любит сама. Затем - показывает, что гармония стиха складывается из чередования ударных и безударных слогов, которые стоят в строках строго друг за другом, как солдаты на параде. А рифма, словно правофланговый, замыкает каждую строчку-шеренгу.

Перепроверяя от стиха к стиху эти нехитрые правила, ребята перестают пропускать гласные, начинают ставить точки в конце предложений, а потом и сами пробуют писать стихи. Получается неплохо.

Рассказы дети тоже пишут замечательные.

Сначала дети рисуют двумя руками одновременно морское дно, или зиму, или лес. Это для улучшения межполушарной координации.

Или рисуют по клеточкам под мою диктовку оленей, человечков, инопланетян. Затем дома пишут рассказ о нарисованном герое. А на самом деле рассказ о себе.

Самые интересные произведения я прошу оформить и храню в своем альбоме. Он становится все толще и толще. Ведь они такие творческие личности! Такие ранимые и такие талантливые.

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был положен психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности. Таким образом, в соответствии с психолингвистическим подходом, при исследовании по данной методике анализируется не изолированное высказывание, текст как готовые продукты речеобразования, а сами эти процессы [28,29]. Отличительной чертой психолингвистического анализа является не анализ по элементам, а анализ по единицам (Л.С. Выготский). При этом под единицей понимается психологическая операция. Процесс порождения речевого высказывания складывается из динамической организации операций в сложные речевые действия и в целом в еще более сложную деятельность.

Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную недостаточность. Эта методика позволяет более тонко диагностировать характер первичного и вторичного недоразвития речи у детей. В модифицированном виде она может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп. Работа по данной методике проводится в несколько этапов. Обследование школьников осуществляется в два этапа: на предварительном выявляются дети с нарушениями письма, на втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями, проводится дифференциация

расстройств письма и чтения. На этапе коррекционной работы Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова используют следующие принципы: принцип учета механизма данного нарушения, принцип опоры на различные анализаторы и сохранное звено нарушенной психической функции, принцип комплексности и системности, пошагового формирования психических функций и др.

Предлагаемая Е.В. Мазановой система коррекционной работы по преодолению дисграфии строится на основе комплексного логопедического обследования с учетом особенностей психофизической деятельности младших школьников. Программа предназначена для учителей-логопедов общеобразовательных школ, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у учащихся начальных классов. Е.В. Мазанова считает, что для проведения эффективной коррекционной работы с детьми при дисграфии логопеду нужно принять во внимание ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность мероприятий, направленных на преодоление специфических ошибок, своевременно подключить к выполнению домашних заданий родителей. После проведения комплексного обследования проводится серия специальных коррекционных занятий, а также параллельно ведется работа по индивидуальным тетрадям. При устранении специфических нарушений письменной речи у ребенка необходимо: уточнить и расширить объем зрительной памяти, формировать и развивать зрительное восприятие и представления, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторные координации, формировать речевые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить дифференциации смешиваемых по оптическим признакам букв. [31]

Для лучшего усвоения образа букв по методике Е.В. Мазановой ребенку традиционно предлагается: ощупывать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по контуру, писать в воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях.

Коррекционная работа по данной методике проводится в четыре этапа: организационный (проведение первичного обследования, оформление документации и планирование работы), подготовительный (развитие у детей зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление полученных навыков).

И.Н. Садовникова в своей методике в разделе "Обследование" выделяет такие пункты, как "особенности учебной деятельности" и "школьная зрелость" и выделяет следующие направления работы по коррекции дисграфии: развитие пространственных и временных представлений; развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов; количественное и качественное обогащение словаря; совершенствование слогового и морфемного анализа и синтеза слов; усвоение сочетаемости слов и осознанное построение предложений; обогащение фразовой речи учащихся путем ознакомления их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, омонимии синтаксических конструкций.

Методика Т.А. Фотековой по обследованию состоит из трех серий.

Первая серия: исследует предпосылки письменной речи. Она включает пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и т.д.

Вторая серия: направлена на оценку письма. Первоклассники должны написать под диктовку буквы, свое имя и два слова (стол, ствол). Учащимся 2-3-х классов предлагается небольшой диктант.

Третья серия: Проверяет навыки чтения.

Методика А.В. Ястребовой посвящена, прежде всего, совершенствованию устной речи детей, развитию речемыслительной

деятельности и формированию психологических предпосылок к осуществлению полноценной учебной деятельности. Одновременно ведётся работа над всеми компонентами речевой системы - звуковой стороной речи и лексико-грамматическим строем. При этом в работе выделяются несколько этапов, каждый из которых имеет ведущее направление.

I этап - восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи (развитие фонематического восприятия и фонематических представлений; устранение дефектов звукопроизношения; формирование навыков анализа и синтеза звуко-слогового состава слов; закрепление звукобуквенных связей и др.);

II этап - восполнение пробелов в области овладения лексикой и грамматикой (уточнение значений слов и дальнейшее обогащение словаря путем накопления новых слов и совершенствования словообразования; уточнение значений используемых синтаксических конструкций; совершенствование грамматического оформления связной речи путем овладения учащимися словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций);

III этап - восполнение пробелов в формировании связной речи (развитие и совершенствование умений и навыков построения связного высказывания: программирования смысловой структуры высказывания; установления связности и последовательности высказывания; отбора языковых средств, необходимых для построения высказывания) [35 Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд.2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.]. <http://xreferat.com/71/7102-2-korrekcija-disgrafii-v-usloviyah-shkol-nogo-logopunkta.html>

*Выводы по первой главе*

## ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

### 2.1. Особенности проявления дисграфии у подростков на констатирующем этапе эксперимента

Дизграфия не поддается устранению обычными школьными методами и «сопровождает» многих учащихся на протяжении всех лет школьного обучения и даже в 8-х классах наблюдается у 39% детей [Парамонова Л.Г.].

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед может получить просматривая школьные тетради ученика. Однако для того, чтобы уточнить структуру дефекта, необходимо специально обследовать письмо посредством различных проб, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

Основные задачи: выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушения письма (характер специфических ошибок, степень выраженности) у подростков.

Нарушение письма оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, так как подростки испытывают трудности с выражением своих мыслей, плохо воспринимают абстрактные понятия, не могут обобщать материал, выделять главное, систематизировать, пишут медленнее своих сверстников, допуская большое количество ошибок, избегают письменной деятельности, испытывают трудности с планированием и организацией своей деятельности. Такие студенты отличаются низкой успеваемостью, а значит не смогут квалифицированно освоить свою профессию.  
<http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/02/14/rasprostranennost-disgrafii-u-podrostkov>

В исследовании приняло участие 32 школьника 12–13 летнего возраста. В первую группу вошли 8 детей (25 % от всей выборки), у которых были выявлены речевые нарушения – дисграфия. Эти дети составили опытную группу. Остальные 24 ребёнка (75 % от всей выборки) логопедической патологии не имели, они образовали контрольную группу.<sup>57</sup> Нам представлялось важным определить уровень личностной тревожности и элементов агрессивности у этих детей в зависимости от наличия речевой патологии. При сравнении средних значений индексов тревожности в двух группах статистически значимых различий выявлено не было: у детей с дисграфией  $44,26 \div 8,82$  %, а у детей без речевой патологии –  $42,56 \div 6,77$  % ( $p > 0,05$ ). Также данные значения индексов тревожности указывают, что у большинства детей в обеих группах отмечается средний уровень личностной тревожности.

При анализе рисунков детей с изображением несуществующего животного проявление агрессивности в 1,5 раза чаще наблюдалось у детей с дисграфией по сравнению со школьниками, не имеющими речевую патологию: 62,5 % и 41,67 % детей соответственно ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, мы определили более частое проявление агрессии у детей, имеющих речевые нарушения. Но остаются нерешёнными вопросы воздействия других факторов на детей: медико-биологических, установления психологического климата в семье, а так же изучения эффективности использования психотерапевтических методик для коррекции агрессивности у детей. Всё это диктует необходимость дальнейших исследований с целью более глубокого изучения данного вопроса. Автор выделяет группу детей с расстройствами чтения и письма, у которых интеллект был нормальный, дефектов слуха и зрения, а также поражений центральной нервной системы не отмечалось.

Довольно часто при стойкой дисграфии после нескольких лет обучения ребенок устный фонематический анализ производит уже безукоризненно, а на письме продолжает допускать специфические ошибки. Одна из причин

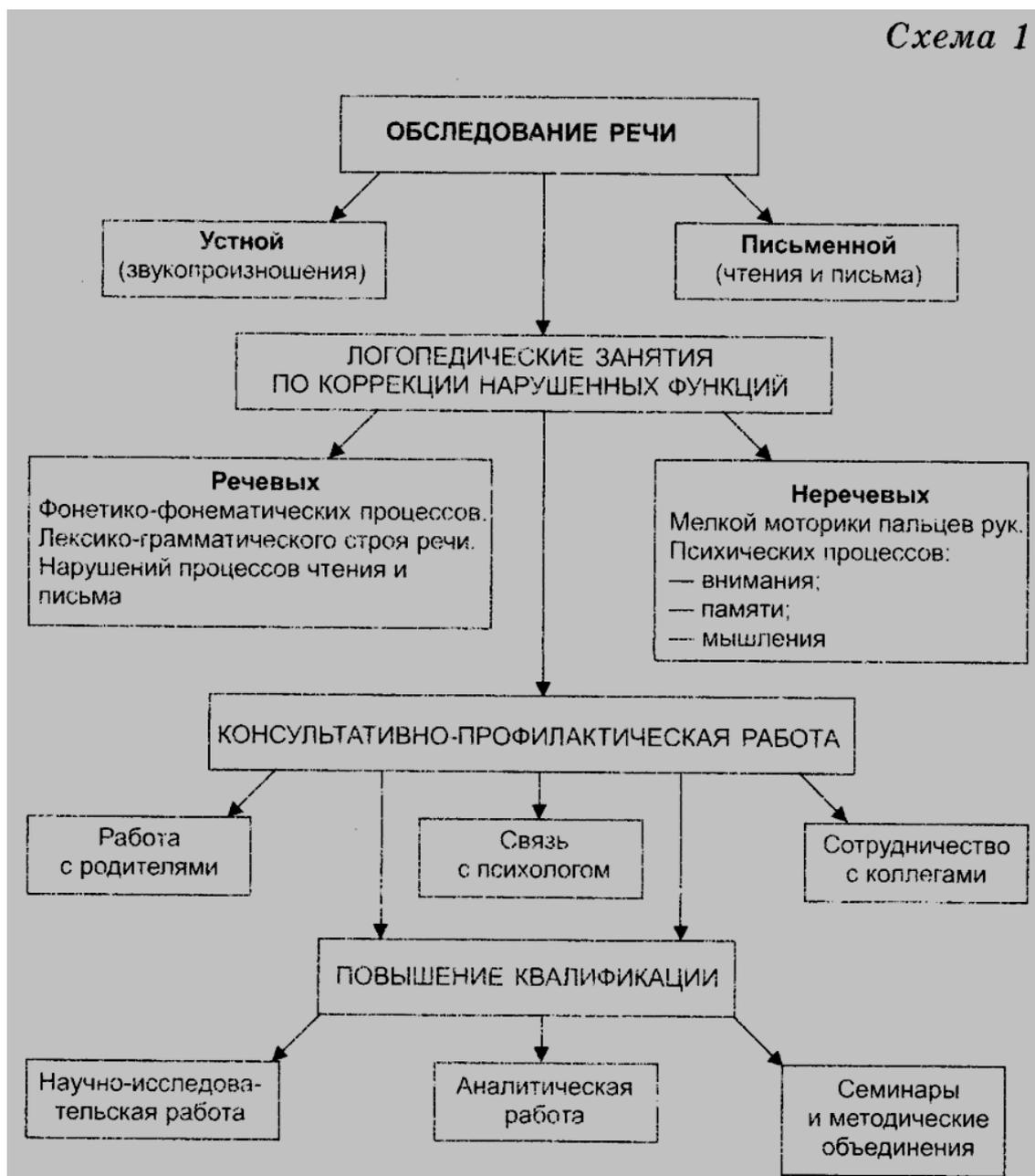
этого кроется в специфике второго этапа операции моделирования звуковой структуры слов. Процесс трансформации временной последовательности фонем в пространственный ряд графем протекает у ребенка практически параллельно с фонематическим анализом и графо-моторными операциями записи букв. Это требует довольно сложной координации перечисленных сенсомоторных процессов и, что особенно важно, оптимальной концентрации и распределения внимания во время их протекания.

Есть еще один «подводный камень», который может играть не последнюю роль в трудностях осуществления этой операции. Как фонематический анализ, так и буквенная запись слов являются сукцессивными процессами, которые представляют собой легкоуязвимую предпосылку интеллекта и страдают даже при легких резидуально-органических поражениях ЦНС. Если способность к удержанию в кратковременной памяти временной последовательности звуков или символов у ребенка нарушена, это неизбежно сказывается на овладении письмом [[Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.](#)].

На наш взгляд, можно выделить три основных условия выстраивания методики обучения, которые бы позволили преодолеть отмеченные негативные последствия.

1. учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, а также механизмов их развития в процессе обучения. Это означает, необходимость отойти от принципа механического копирования.
2. учет степени сформированности познавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе возрастного развития. ключевым вопросом здесь является определение возраста начала обучения.
3. Выстраивание методики обучения так, чтобы несовершенная (несформированная) техника письма и чтения не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выразить свои мысли. А само «письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу. Только тогда мы можем быть уверены, что оно будет развиваться у ребенка не как привычки руки и пальцев» (т. 3, с. 196).

Схема 1



### Справочник логопеда

Исследовательская работа проводилась на базе общеобразовательной школы № 3. В результате логопедического обследования 7 учеников из 5 классов были сформированы в логопедическую группу для коррекции дисграфии. На основе методик И.Н.Садовниковой [ Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997 . - 256 с.] и Р.Е.Левинной [Логопедия: Методическое наследие:

Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 304 с. — (Библиотека учителя-дефектолога).] нами было проведено логопедическое обследование процесса письма у нормальных детей и детей с умственной отсталостью.

Этот речевой материал для обследования письма, отвечает следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинестетическому сходству;
- включает слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

Тактика обследования строится гибко — от достигнутого учеником уровня: если школьник может писать текстовый диктант — с него и следует начать. Если такое задание непосильно для ребенка нужно перейти к списыванию текста либо диктанту слов, букв — для определения сформированных и нарушенных звеньев графо-лексической деятельности.

В исследовании нами были использованы следующие критерии для анализа результатов обследования письменной речи:

Общее количество ошибок:

При письме;

При списывании;

Число ошибок письма разных категорий

Наличие специфических (логопедической этиологии) и неспецифических ошибок (нелогопедическая этиология: педагогическая, социальная, психологическая и т.д.).

Используя данные критерии и методы математического анализа, основанные на подсчете среднегрупповых показателей числа ошибок каждого вида, допущенных при выполнении разных проб, была дана

оценкособенностей структуры нарушений письменной речи у детей с умственной отсталостью.

Для анализа ошибок использовалась таблица 1.

Таблица 1

Таблица анализа ошибок письма

Дисграфические	
Ошибки звукового состава слова	<ul style="list-style-type: none"> <li>- замены гласных,</li> <li>- замены согласных,</li> <li>- пропуски согласных, гласных,</li> <li>- пропуски слогов и частей слова,</li> <li>- перестановки,</li> <li>- вставки,</li> <li>- раздельное написание частей слова</li> </ul>
Лексико-грамматические ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- замена слов по звуковому сходству,</li> <li>- замена слов по семантическому сходству,</li> <li>- пропуски слов,</li> <li>- слитное написание слов,</li> <li>- нарушение согласования,</li> <li>- нарушение управления,</li> <li>- неправильное обозначение границ предложения</li> </ul>
Графические ошибки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- замены букв по количеству элементов,</li> <li>- замена букв по пространственному расположению,</li> <li>- зеркальное письмо букв,</li> <li>- общее искажение буквы.</li> </ul>

Грамматические	Ошибки на правила правописания в соответствии с программными требованиями обучаемого класса
----------------	---

2.2 Формирующий этап эксперимента по апробации методов коррекции проявления дисграфии с использованием психотерапевтических методик в подростковом возрасте в МАОУ СОШ №3 г.Златоуста

Для коррекции дисграфии существует целый ряд способов и приемов, которые можно применять как самостоятельно, так и в ходе занятий по дисциплинам общего гуманитарного и социально-экономического цикла, общепрофессиональных дисциплин. При коррекции дисграфии большое место занимают письменные работы, закрепляющие дифференциацию звуков. Большое внимание уделяется работе по уточнению и дифференциации оптических образов смешиваемых звуков. Важное место при коррекции дисграфии имеет словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/02/14/rasprostranennost-disgrafii-u-podrostkov>

#### ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ

Среди индивидуальных методов терапии детей с проблемами в учебе чаще используются рациональная психотерапия и аутогенная тренировка. Рациональная психотерапия в младшем школьном возрасте имеет определенные особенности. При специфических расстройствах письменной речи более эффективны косвенные формы внушения, не слишком вербализованные. Беседы лучше проводить в игровой форме. Целесообразно включать в сеансы психотерапии такие виды занятий, как лепка, рисование и другие, заведомо легковыполнимые для ребенка. Успех в каком-либо виде деятельности и похвала со стороны взрослого наилучшим образом способствуют повышению уверенности в себе и формированию активной жизненной позиции ребенка. Одновременно в классе по договоренности с учителем необходимо значительно снизить уровень предъявляемых требований и несколько зависить оценки по трудному для ребенка предмету. Всякие элементы принуждения как в классе, так и в коррекционной группе

должны быть исключены. [дисграфия 2](#) / Корнев нарушение чтения и письма у детей учмет пособие.doc

2.3 Контрольный этап эксперимента по эффективности методов коррекции проявления дисграфии у подростков МАОУ СОШ №3 г.Златоуста

## Выводы по второй главе

## Заключение

## Литература

Безруких М.М. Организация помощи детям с трудностями освоения навыка письма // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004 . - № 2. – С. 60 – 66.

Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 304 с. — (Библиотека учителя-дефектолога).

Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. -3-е изд. / А.Н. Корнев.– Санкт-Петербург: Речь, 2003.-330с.

Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей /А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 1995. –224 с.

Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха выпуск2

Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия.

Выпуск 1  
 Автор: Л. Н. Ефименкова  
 Год: 2008  
 Жанр: Логопедия  
 Серия: Дидактический материал по коррекции письменной речи  
 Издательство: Книголюб

**Е.В. МАЗАНОВА**

# **УЧУСЬ РАБОТАТЬ С ТЕКСТОМ**

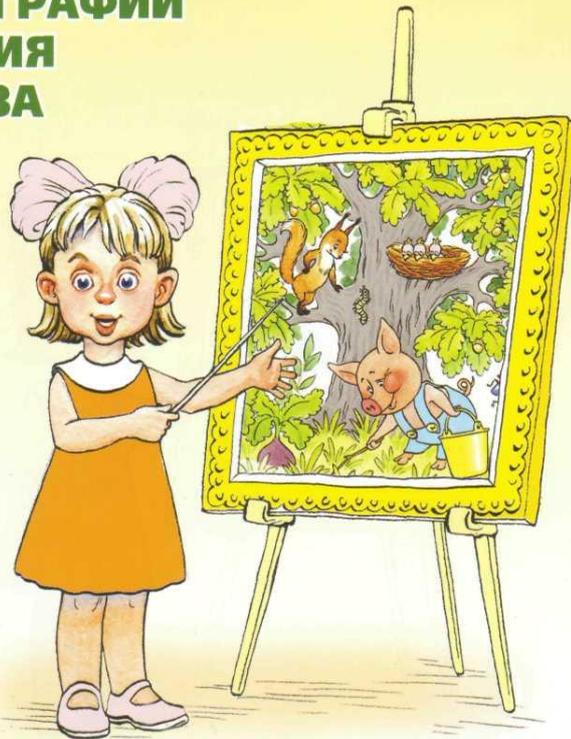
**АЛЬБОМ** упражнений

**ПО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ  
НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ  
ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА  
И СИНТЕЗА**

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_



## ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый вниманию специалистов альбом является составной частью комплекта по коррекции дисграфии, возникающей на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста. В комплект входят методические рекомендации с конспектами фронтальных коррекционных занятий и индивидуальный рабочий альбом для выполнения заданий ребенком. Пособия представляют собой систематизированный автором практический материал и составлены с учетом методических требований.

В основе данного вида дисграфии лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза, проявляющееся на письме в искажениях звукобуквенной и слоговой структуры слов и предложений. Наблюдаются пропуски гласных букв (кошка — «кшка», малина — «млина»), согласных при стечении в слове (весна — «вена», полка — «пола»); перестановки букв (фрукт — «рфрукт», крот — «ркот»); добавление букв (марка — «марака», порт — «порэт»). Также наблюдаются перестановки, пропуски и добавления слогов в словах (бегемот — «гебемот», сметана — «смена»). В предложениях дети с данным видом дисграфии часто слитно пишут слова друг с другом (особенно предлоги: до дома — «додома», в лесу — «влесу»), часто не видят границы слов (наступила зима — «наступи лазима»), отдельно пишут приставки в словах (прибежал — «при бежал», уехал — «у ехал»).

Нарушение письма у ребенка при дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза носит стойкий системный характер, поэтому коррекционная работа должна быть направлена на речевую систему в целом, а не только на устранение изолированного дефекта.

Материалы, предлагаемые в данной тетради, помимо накопления у ребенка фонетических и морфологических обобщений и упорядочения на этой основе языковых средств, позволяют приступить к работе по совершенствованию связной речи. Работая по тетради, дети научатся узнавать предложения и словосочетания, разовьют умения и навыки по практическому сравнению отдельных слов, словосочетаний и предложений, научатся анализировать и составлять небольшие тексты (определять основную мысль рассказа; последовательность и связность предложений; составлять план и определять смысловую зависимость между предложениями).

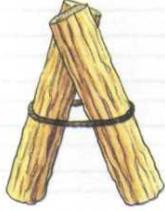
Использование в работе материалов пособий позволит учителю-логопеду в течение года провести эффективную коррекционную работу и поможет отслеживать динамику состояния письменной речи ребенка.

Комплект пособий предназначен для логопедов массовых и коррекционных школ, студентов дефектологических факультетов, родителей, чьи дети нуждаются в специализированной помощи, педагогам коррекционных классов.

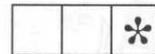
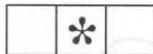
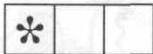
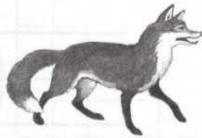
# ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

## 1. ЗВУК И БУКВА А

1. Найди на картинках букву **А**.



2. Рассмотрите картинки. Определите место звука **А** в словах — названиях картинок. Запишите эти слова под соответствующими схемами. Выделите в словах букву **А**.




---



---



---



---



---



---



---



---



---

3. В названиях каких овощей и фруктов есть буква **А**? Запишите эти названия. Подчеркни красным цветом букву **А**.

ОВОЩИ: \_\_\_\_\_

ФРУКТЫ: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ

## 2. ЗВУК И БУКВА У

1. Назови предметы и их цвет. Запиши получившиеся словосочетания. Укажи место буквы **У** в словах.




---

---

---

---

---

---

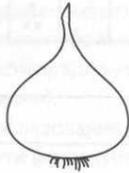
---

---

---

---

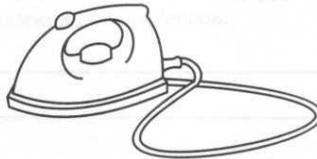
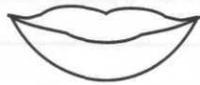
2. Назови предметы по их контурному изображению. Какой звук есть во всех словах — названиях картинок? Запиши эти слова, выдели букву **У**.




---

---

---




---

---

---

# ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

## 3. ЗВУК И БУКВА О

1. Вспомни героев сказки и запиши их имена.

\_\_\_\_\_

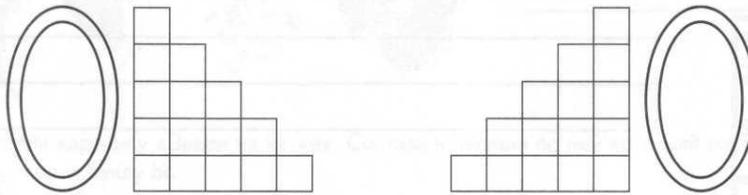
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

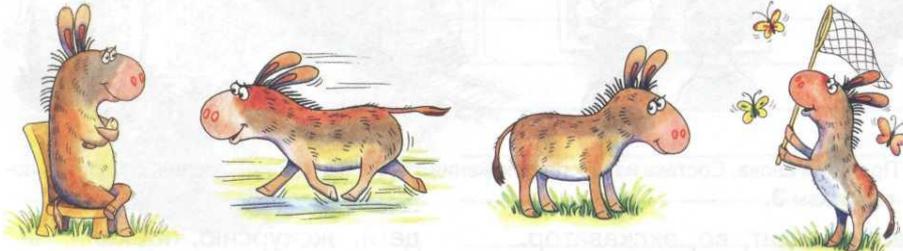
\_\_\_\_\_



2. Подбери к схемам слова с буквой **О** и запиши их.



3. Рассмотрите картинки. Составь по ним предложения и запиши их. Соедини каждое предложение с соответствующей схемой.



1

2

3

4

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5





# ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

## 5. ЗВУК И БУКВА Ы

1. Рассмотрите и назовите картинки. Соедините их в пары. Запишите пары слов — названий картинок.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Рассмотрите картинку «Звери на катке». Составьте и запишите по ней кототкий рассказ. Отметьте в словах букву **ы**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ

## 6. ЗВУК И БУКВА И

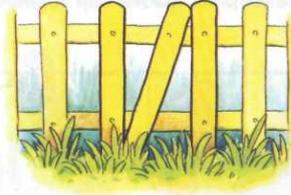
1. Прочитай стихотворение о букве И.

На калитку посмотри:

Чем она не буква И?

Между двух прямых досок

Одна легла наискосок.



2. Обведи индюка по точкам, а индейца раскрась. Запиши слова — названия картинок. Выдели букву занятия.




---



---



---



---



3. Подпиши только те картинки, в названиях которых есть звук И. Укажи место буквы И в каждом слове.




---



---



---



---




---



---



---



---

## ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

4. Закончи предложения словами из предыдущего задания.

Мама купила новый \_\_\_\_\_ .

В океане плавает огромный \_\_\_\_\_ .

Нитку нужно вдеть в \_\_\_\_\_ .

Лида взяла в библиотеке интересную \_\_\_\_\_ .

5. Припомни предложения и запиши их по памяти. Укажи в словах место и наличие буквы **И**.

---



---



---



---



---

6. Придумай и нарисуй предметы, похожие на буквы **А, О, Ы, Э, У, И**.

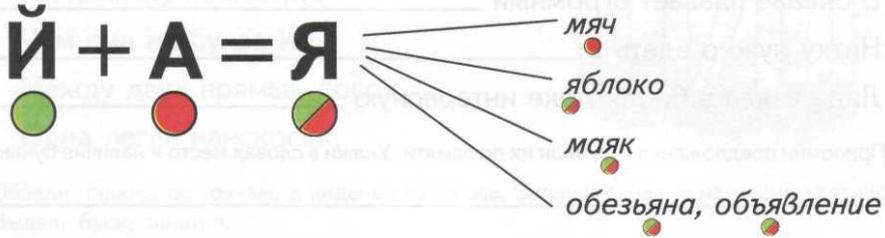
7. Вспомни пять имён девочек и пять имён мальчиков с буквой **И**. Запиши их в два столбика.

## ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ

### 7. БУКВА Я

1. Рассмотрите, как образована и какую работу выполняет гласная Я.



2. В каждом слове спрятались слова. Найди и запиши их.

ЯРМАРКА — \_\_\_\_\_ ЯБЛОКО — \_\_\_\_\_  
 ЯБЕДА — \_\_\_\_\_ ТОЛЯ — \_\_\_\_\_  
 СТОЛЯР — \_\_\_\_\_ ЯГОДА — \_\_\_\_\_  
 МАЛЯР — \_\_\_\_\_ ВЗГЛЯД — \_\_\_\_\_

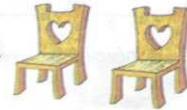
3. Прочитай словосочетания. Выдели в словах букву Я.

ясный день                      глубокая яма                      новый маяк  
 красивая коляска              тяжёлая фляга                      нарядная ярмарка

4. Прочитай стихотворение, заменяя картинки словами. Укажи в словах роль и место буквы Я.

Взгляни, сколько народу!

Сажают их на



Куда ни бросишь взгляд, —

И просят не шуметь,

По каждому проходу

Но шум стоит, как в



Идёт толпа ребят.

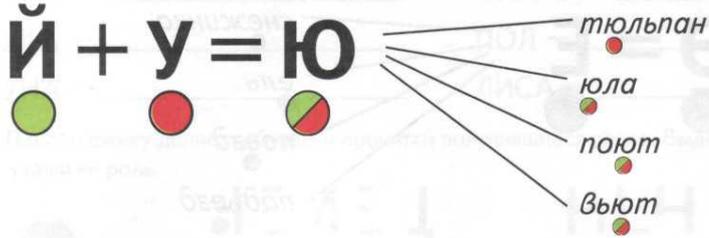
Куда залез



## ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

### 8. БУКВА Ю

1. Рассмотрите, как образована и какую работу выполняет гласная Ю.



2. Отгадай ребусы. Запиши слова-отгадки. Какая буква есть в каждом из них? Выдели эту букву.



3. Прочитай слова. Заменяя в них одну гласную букву на букву Ю, образуй новые слова. Запиши их.

КЛЁВ — \_\_\_\_\_ КРИК — \_\_\_\_\_  
 ШЛЯПКА — \_\_\_\_\_ УЛЯ — \_\_\_\_\_  
 НОРА — \_\_\_\_\_ САЛАТ — \_\_\_\_\_

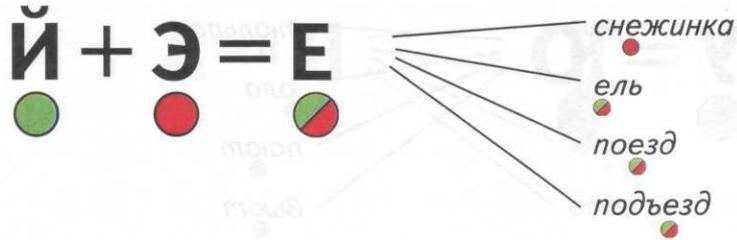
4. «Подружи» слова из левого столбика со словами из правого столбика (соедини их линиями). Прочитай и запиши словосочетания. Укажи в них букву Ю.

ЮЖНЫЙ	НАТЮРМОРТ	_____
КРАСИВЫЙ	ПОЛЮС	_____
АРОМАТНЫЙ	ТЮЛЕНЬ	_____
НЕУКЛЮЖИЙ	ТЮЛЬПАН	_____

# ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ

## 9. БУКВА Е

1. Рассмотри, как образована и какую работу выполняет гласная Е.



2. Рассмотрите картинки и запишите имена героев сказки «Теремок». В именах каких героев есть буква Е? Выделите эту букву.



3. Помоги мышке — отбери фрукты и ягоды с буквой Е. Запиши слова — названия картинок. Какие картинки лишние? Почему?



## ГЛАСНЫЕ ЗВУКИ И БУКВЫ

4. Помоги петушке и лягушке переделать слова так, чтобы в них появилась буква **Е**.

ЛОТО — \_\_\_\_\_ САЛО — \_\_\_\_\_

СОНЯ — \_\_\_\_\_ ОХАТЬ — \_\_\_\_\_

РУКА — \_\_\_\_\_ ПОЛ — \_\_\_\_\_

ЛУНА — \_\_\_\_\_ ЛИСА — \_\_\_\_\_

5. Помоги ёжику дописать буквы и прочитай получившиеся слова. Выдели в них букву **Е** и укажи ее роль.



ТЭ МЭ Д      НЭЧЭД  
 ТЭРЭЦ      ТЭЖЭЦ

6. Прочитай предложения. Поменяй строчки в стихотворении и запиши текст верно.

Ем я кашу и сметану, \_\_\_\_\_  
 Всё же драться я не стану, \_\_\_\_\_  
 Только ты ко мне не лезь, \_\_\_\_\_  
 У меня силёнка есть. \_\_\_\_\_

7. Прочитай слова. Какова роль буквы **Е** в каждом из них? Запиши слова в два столбика. Выдели в них букву **Е**.

платье	здоровье	медаль	победа
езда	ерунда	бегемот	лебедь



\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## ГЛАСНЫЕ БУКВЫ И ЗВУКИ

### 10. БУКВА Ё

1. Рассмотрите, как образована и какую работу выполняет гласная Ё.

Й + О = Ё



мёд

ёлка

поёт

пьёт, подъём

2. Измени слова так, чтобы в получившихся словах-действиях появилась буква Ё. Укажи место и роль буквы Ё. Образец: ЖИЗНЬ – ЖИВЁТ, СВЕРНУТЬ – СВЁРТОК.

ПЕСНЯ – \_\_\_\_\_ ЕЖИ – \_\_\_\_\_

СВЕРНУТЬ – \_\_\_\_\_ ТЕРЕТЬ – \_\_\_\_\_

ПЕЧЬ – \_\_\_\_\_ ПОЛИВ – \_\_\_\_\_

3. Отгадай кроссворд. Запиши в клеточки слова-ответы со слогом -СЁ-.

		С	Ё		
		С	Ё		
		С	Ё		
		С	Ё		

– радостный

– сельское поселение

– узкая лента

– маленькая сосна

4. Помоги ёжику. Прочитай слоги, выпавшие из слов. Верни их на место – вставь пропущенные слоги так, чтобы получились слова.

РЁ ЛЁ СВЁК ВЁТ

\_\_\_\_\_ЛА

ПО\_\_\_\_\_Т

ЖИ\_\_\_\_\_

ПЛЫ\_\_\_\_\_

СЕ\_\_\_\_\_ЖА

САМО\_\_\_\_\_Т



5. Вставь буквы в слова и прочитай предложения. Восстанови и запиши текст. Укажи в словах место и роль буквы Ё.

## СОНОРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ

Его прин\_\_\_с ветер. Мальчик выкопал ножом ямку. Между ствола-  
ми сосен раст\_\_\_т топол\_\_\_к. Митя решил пересадить топол\_\_\_к.  
Теперь топол\_\_\_к будет расти. Потом Митя полил деревце водой.  
Туда он перен\_\_\_с топол\_\_\_к.

---



---



---



---

### 11. БУКВЫ Р – Л

1. Рассмотрй картинки и запиши их названия. Где можно встретить этих героев?



2. «Раздай» слоги ракам-стражникам: запиши слоги в две колонки.

	<b>Р</b>	АР	РУ	РО	<b>Л</b>		
		ЛО	ЛА	УЛ			ЛУ
		РИ	ЛЫ	РЕ			

---



---

## СОНОРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ

3. Подбери к схемам слова.

**Л**

— пять названий животных.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Р**

— пять названий животных.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Р**

— пять названий птиц.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Л**

— пять имён.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Р**

— пять имён.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Л**

— пять названий предметов.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Прочитай слова. Поставь символ на место букв **Р** — **Л** в схемах этих слов.

РАК —

КОЛЫБЕЛЬ —

КЛОП —

ЛОСЬ —

КРОВАТЬ —

КАНАЛ —

5. Помоги крабу. Впиши слова в клеточки кроссвордов.

Л			
Л			
Л			
Л			



Р			
Р			
Р			
Р			

6. Прочитай словосочетания. Зашифруй их по образцу. Образец: *быстрая карусель* — *р-л*.

ГЛУБОКАЯ РЕКА \_\_\_\_\_

ГОРЬКОЕ ЛЕКАРСТВО \_\_\_\_\_

ЯРКОЕ СОЛНЫШКО \_\_\_\_\_

ЖЁЛТАЯ ЛЕНТА \_\_\_\_\_

## СОНОРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ

ВЕСЁЛЫЙ КЛОУН \_\_\_\_\_ КИСЛЫЙ ЛИМОН \_\_\_\_\_  
 БЫСТРАЯ КАРУСЕЛЬ \_\_\_\_\_ КРАСНАЯ МОРКОВЬ \_\_\_\_\_  
 ВЕЧЕРНЯЯ ЗАРЯ \_\_\_\_\_ РЫБНЫЙ БУЛЬОН \_\_\_\_\_

7. Вставь в слова текста буквы **Р** – **Л**. Прочитай текст.

Жи\_\_ ста\_\_ик со своею ста\_\_ухой у самого синего мо\_\_я.

Т\_\_идцать \_\_ет и т\_\_и года \_\_ови\_\_ он неводом \_\_ыбу.

Вот он пе\_\_вый \_\_аз закину\_\_ невод .

П\_\_ишё\_\_ невод с одною тиной.

Он вто\_\_ой \_\_аз закину\_\_ невод.

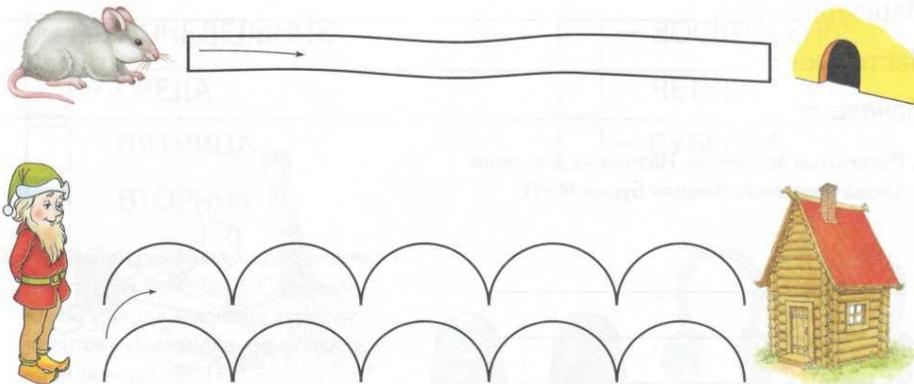
П\_\_ишёл невод с т\_\_авою мо\_\_скою.

В т\_\_етий \_\_аз закину\_\_ он невод.

Попа\_\_ась в невод зо\_\_отая \_\_ыбка.

## 12. БУКВЫ М – Н

1. Проведи линии-дорожки от героев занятия к их домикам. Постарайся не отрывать карандаш (ручку) от листа.



## СОНОРНЫЕ СОГЛАСНЫЕ

2. Рассмотрите картинки. Вспомните название сказки, из которой пришли эти герои. Запишите имена героев сказки и ее название. Выделите буквы **М** – **Н**.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

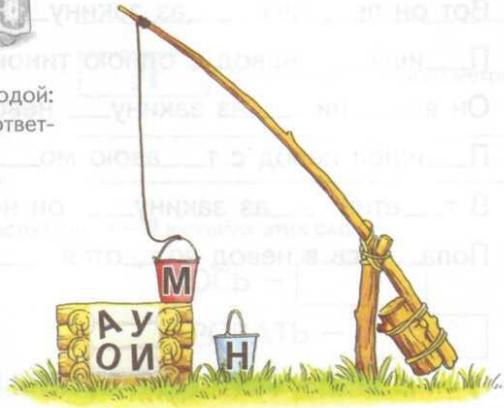
3. Помоги Настеньке наполнить ведра водой: составь слоги и запиши их рядом с соответствующими буквами (**М** или **Н**).

**М** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Н** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



4. Опиши героев сказки: подбери и запиши к словам-предметам слова-признаки. Например: *Мафушка (какая?) – ленивая, завистливая...*

Мафушка – \_\_\_\_\_

Настенька – \_\_\_\_\_

Мачеха – \_\_\_\_\_

5. Рассмотрите предметы. Назови их и запиши слова-названия. Выдели буквы **М**–**Н**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

6. Составь словосочетания: подбери признаки и действия к словам.

солнце { признаки \_\_\_\_\_  
          { действия \_\_\_\_\_

мороз { признаки \_\_\_\_\_  
          { действия \_\_\_\_\_

ветер { признаки \_\_\_\_\_  
          { действия \_\_\_\_\_

7. Вставь буквы **М – Н** в стихотворение и прочитай его.

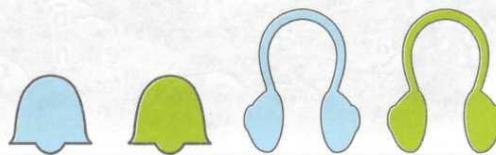
Ветры, бури, урага\_\_\_ы!                      В облаках трубите гро\_\_\_ко,  
Дуйте, что есть \_\_\_очи!                        Вейтесь над зе\_\_\_лёю,  
Вихри, бури и бура\_\_\_ы                      Пусть бежит в полях позё\_\_\_ка  
Разыграйтесь к \_\_\_очи                        Белою з\_\_\_еёю.

### 13. БУКВЫ Б – П

1. Имена гномов – героев занятия – совпадают с названиями дней недели. Прочитай имена гномов и расставь их по порядку (впиши в клетки цифры, соответствующие порядковому номеру каждого брата). Подчеркни имена, в которых есть буквы **Б – П**.

<input type="checkbox"/> – ПОНЕДЕЛЬНИК	<input type="checkbox"/> – ВОСКРЕСЕНЬЕ
<input type="checkbox"/> – СРЕДА	<input type="checkbox"/> – ЧЕТВЕРГ
<input type="checkbox"/> – ПЯТНИЦА	<input type="checkbox"/> – СУББОТА
<input type="checkbox"/> – ВТОРНИК	

2. Рассмотрите символы, подходящие для звуков Б-Б', П-П'. Определи, какой символ к какому звуку относится? Перечисли характеристики звуков Б-Б', П-П'.



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

3. Помоги Белоснежке: составь слоги с буквами **Б – П** и запиши их. Выдели буквы **Б – П**.




---

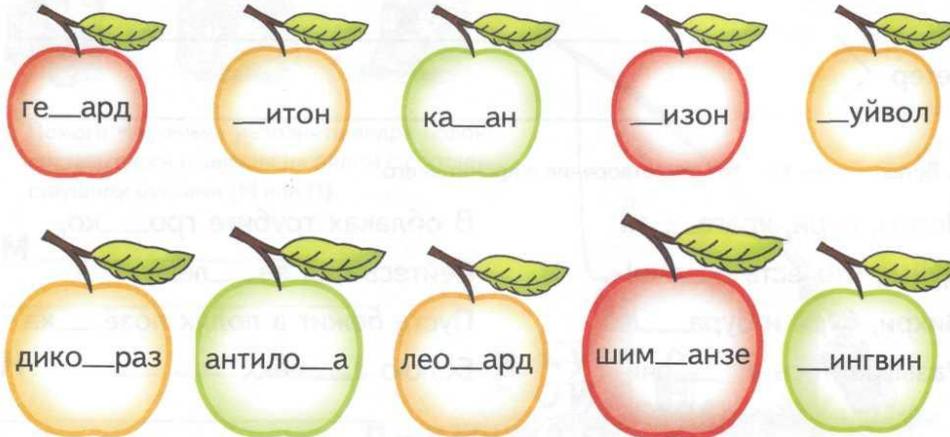


---



---

4. Злая колдунья принесла для Белоснежки отравленные яблоки. Спаси Белоснежку – вставь буквы **Б – П** в слова и прочитай их.



5. Помоги Принцу преодолеть путь и спасти Белоснежку: составь предложение из разбросанных по дорожке букв и запиши его. Выдели буквы **Б – П**.



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

6. Помоги Белоснежке: исправь ошибки в письме, которое написали ей гномы, и прочитай его.

Дорогая Белоснежка!

Мы очень рады тому, что у тебя всё хорошо мы постараемся не грустить без тебя твой пёс охраняет наш дом понедельник убирает в комнатах вторник будит нас по утрам среда и четверг ухаживают за животными пятница готовит обед и ужин суббота собирает хворост для камина, а воскресенье следит за огородом у нас всё хорошо приезжай к нам, когда сможешь мы с нетерпением ждём тебя

Любящие гномы

### 14. БУКВЫ Г – К

1. На какие буквы похожи изображенные на картинках люди и предметы? Запиши под каждой картинкой ту букву, на которую она похожа.



2. Отгадай ребусы. Запиши слова-отгадки. Выдели в них буквы Г – К.



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

3. «Подбери» в саду у маркиза Карабаса к каждому яблоку для пары грушу так, чтобы можно было прочитать словосочетания типа «прилагательное + существительное». Запиши словосочетания и укажи в словах буквы занятия.




---



---



---



---

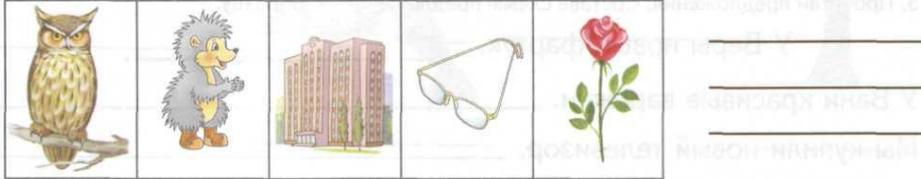
4. Помоги Коту в сапогах победить Людоеда: соедини части предложений стрелками.

- |                         |                         |
|-------------------------|-------------------------|
| Кеша купил ...          | ... сели на калитку.    |
| Катя кормила ...        | ... жёлтая канарейка.   |
| Галка и сорока ...      | ... мы видели фламинго. |
| На ветку рябины ...     | ... волнистого попугая. |
| В зоопарке на пруду ... | ...серых голубей.       |
| В клетке заливалась ... | ... сели снегيري.       |

## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

### 15. БУКВЫ В – Ф

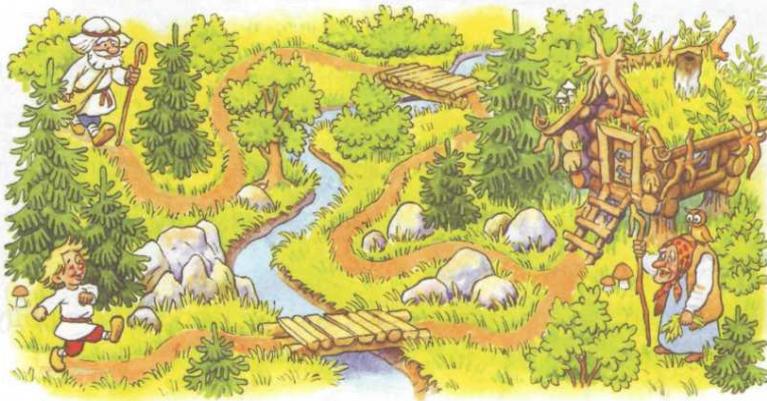
1. Рассмотр и назови картинки. Составь имена героев занятия из первых букв слов – названий этих картинок.



2. Помоги домовёнку Ванечке. Вставь в слова буквы **В** – **Ф** и прочитай их.

КОРО\_\_А      КО\_\_Е      \_\_РАГИ      \_\_ИЛКА  
 \_\_УТБОЛ      КЕ\_\_ИР      \_\_ЕЯ      \_\_ОНТАН  
 СЛО\_\_А      ЛИ\_\_Т      ШО\_\_ЁР      ЖИРА\_\_

3. Обведи дорожки героев к домику тётушки Ведьмы разными цветами: дорожку Ванечки – синим, а Федора – зелёным. Сравни дорожки и скажи, чей путь длиннее, а чей короче?



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

4. Прочитай словосочетания. Начерти схемы словосочетаний по образцу. Образец: фиолетовые флоксы – 

Ф – В
-------

Ф
---

фальшивый фарфор \_\_\_\_\_ фарфоровый сервиз \_\_\_\_\_  
 телефонные провода \_\_\_\_\_ вписывать цифры \_\_\_\_\_  
 фиолетовая фуфайка \_\_\_\_\_ внести фонари \_\_\_\_\_

5. Прочитай предложения. Составь схемы предложений по образцу.

У Веры новый фартук. – 

Л
---

 \_\_\_\_\_ 

~~~~~
-------

 \_\_\_\_\_.

У Вани красивые варежки. \_\_\_\_\_

Мы купили новый телевизор. \_\_\_\_\_

На клумбе цветут красивые флоксы. \_\_\_\_\_

Жираф пьёт воду. \_\_\_\_\_

Федя гладит свитер. \_\_\_\_\_

Наступила тёплая весна. \_\_\_\_\_

6. Вставь в текст буквы **В** – **Ф** и прочитай его.

Вова и вороны.

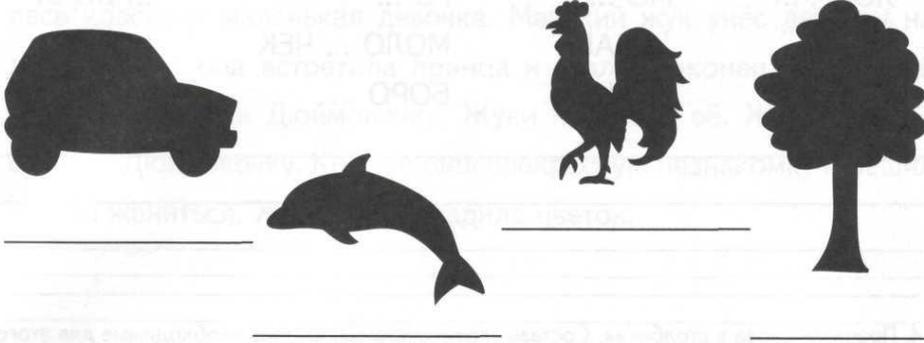
Однажды \_\_\_\_о\_\_\_\_а шёл мимо дере\_\_\_\_а. На \_\_\_\_етке сидело  
 шесть \_\_\_\_орон. \_\_\_\_о\_\_\_\_а \_\_\_\_зял \_\_\_\_отоаппарат и  
 с\_\_\_\_отогра\_\_\_\_иро\_\_\_\_ал \_\_\_\_орон. Когда мальчик пришёл до-  
 мой и напечатал \_\_\_\_отогра \_\_\_\_ии, то на карточке оказалось  
 только пять \_\_\_\_орон.

– Куда же могла спрятаться шестая \_\_\_\_орона? – подумал  
 \_\_\_\_о\_\_\_\_а?

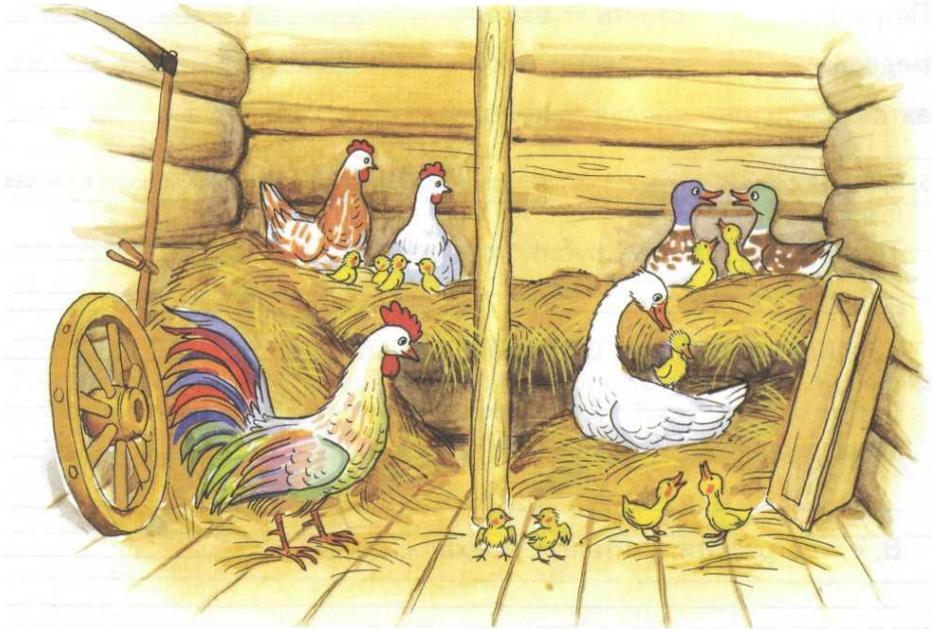
## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

### 16. БУКВЫ Д – Т

1. Рассмотрите кляксы. На что они похожи? Запиши слова – названия этих предметов. Выдели в них буквы Д – Т.



2. Рассмотрите картинку. Назови птиц, которые на ней изображены. Какие это птицы? Какая буква чаще всего повторяется в словах – названиях домашних птиц? С какой буквы начинается обобщающее понятие «домашние птицы»?



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

3. Помоги Дюймовочке – закончи слова слогами с буквами **Д – Т**. Запиши слова и укажи место букв **Д – Т**. Какие слова можно объединить в одну группу? Подчеркни слова каждой группы линиями своего цвета.

ЛОПА ...	МО ...	ГО ...	... ЛО ...
ГВОЗ ...	... ВАР	МОЛО ...	ЧЕК
НИ ...	...	БОРО ...	СВОБО ...

---



---



---

4. Прочитай слова в столбиках. Составь словосочетания, выбрав необходимые для этого слова-признаки. Запиши получившиеся словосочетания.

портфель	весёлый – грустный	_____
кастрюля	лёгкий – тяжёлый	_____
Петрушка	стоять – ехать	_____
медведь	добрый – злой	_____
автомобиль	тёплая – холодная	_____

5. Прочитай слова. Составь из них предложения. Запиши предложения, выдели в словах буквы **Д – Т**.

Тёма, дрова, новым, рубит, топором. \_\_\_\_\_

Карандашами, Даша, цветными, рисует. \_\_\_\_\_

Тёма, в, приехал, деревню, дедушке, к. \_\_\_\_\_

В, с, театр, дети, учителем, поехали. \_\_\_\_\_



# ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

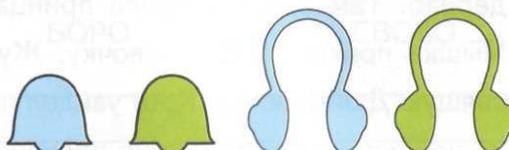
## 17. БУКВЫ З – С

1. Прочитай имя девочки и название страны, в которую она попала.

АЭНПА

ЗАЗЕРКАРЕ

2. Рассмотрите символы, подходящие для звуков З-З', С-С'. Определи, какой символ к какому звуку относится? Перечисли характеристики звуков З-З', С-С'.



3. Сократи слова до одного слога с буквами занятия. Например: *сосна* – *сос*, *василёк* – *си*... Подчеркни слова, из которых можно составить рифму.

СОСНА \_\_\_\_\_ ВАСИЛЁК \_\_\_\_\_

РОЗА \_\_\_\_\_ БЕРЕЗА \_\_\_\_\_

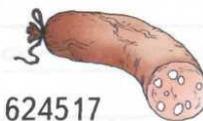
НАРЦИСС \_\_\_\_\_ ЗВЕРОБОЙ \_\_\_\_\_

СИРЕНЬ \_\_\_\_\_ ХРИЗАНТЕМА \_\_\_\_\_

4. Отгадай ребусы Синей гусеницы. Запиши слова-отгадки. Выдели буквы З – С.



В Д



Б АРА

5. Запиши слова – названия предметов. Отметь в словах буквы З – С. Какое слово лишнее? Почему?



## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ



6. Вставь буквы **З – С** в слова. Составь из слов словосочетания и запиши их.

___ЛИВОВЫЙ	МАТРАЦ	_____
ПОЛО___АТЫЙ	___ОК	_____
___ПЕЛЫЕ	___АМОК	_____
___ЕЛЁНАЯ	АРБУ___Ы	_____
ЖЕЛЕ___НЫЙ	КАПУ___ТА	_____

7. Исправь предложения. Запиши получившиеся предложения, выдели буквы **З – С**.

Саша слез с санок и съехал с горки.

Соня вылила сок и выпила его.

Зайчонок быстро бежал к лисе.

Под забором спал полосатый кит.

Караси и сазаны поймали в сети рыбаков.

---



---



---



---

8. Прочитай рассказ, вставляя вместо картинок слова.

Соня и зонт.

Соня пасла на лугу  . Вдруг загремел гром. Пошёл сильный

## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ



 побежала домой. Соня поспешила за ней. Девочка сорвала лист . Лист стал её . Под листом девочка пришла . Мама увидела дочку и сильно удивилась. Соня рассказала маме о необычном .

### 18. БУКВЫ Ж – Ш

1. Прочитай стихотворение и подчеркни наиболее часто встречающуюся букву. Назови парный согласный для звука **Ш**.

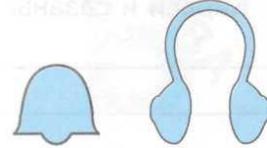
Камышам шуршала мышь:

Ветер вам нарушил тишь!

Шепчут тихо камыши:

Тихо, мышка, не шурши!

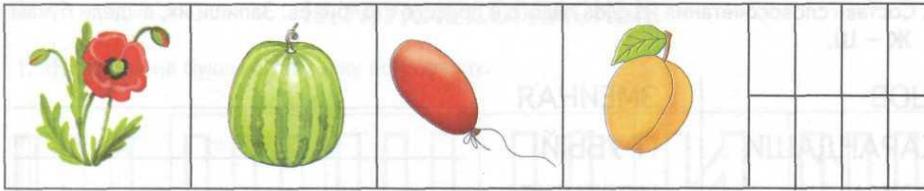
2. Рассмотрите символы, подходящие для звуков **Ж**, **Ш**. Определи, какой символ к какому звуку относится? Перечисли характеристики звуков **Ж**, **Ш**.



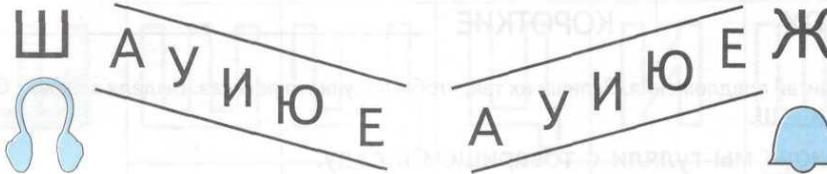
3. Составь имена героев занятия по первым буквам слов – названий картинок. Запиши эти имена, выдели буквы **Ж** – **Ш** и составь звуковые схемы под каждым именем.

# ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ



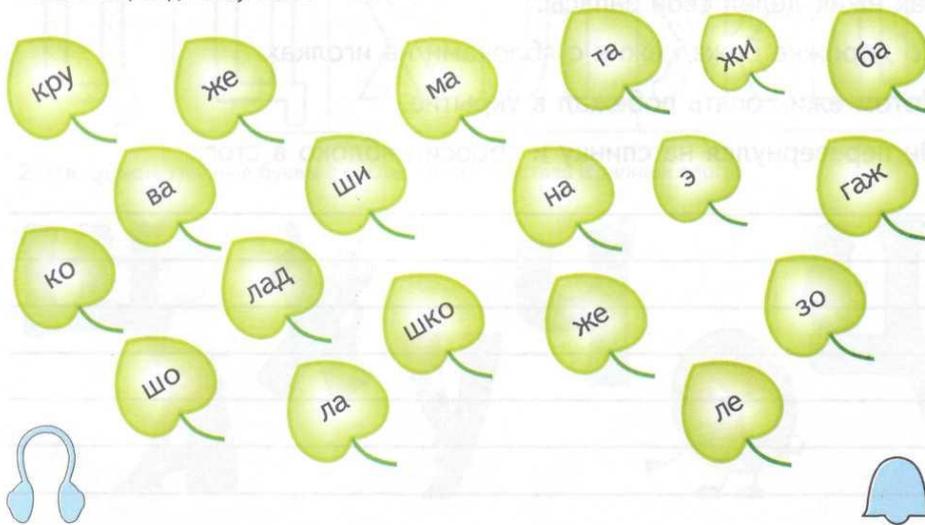
4. Пройди по дорожкам – составь и запиши слоги с буквами Ш – Ж.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Прочитай записанные на листочках слоги. Составь из них слова. Запиши эти слова в два столбика, выдели буквы Ж – Ш.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ЗВОНКИЕ – ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

6. Составь словосочетания из слов левого и правого столбиков. Запиши их, выдели буквы **Ж – Ш**.

ШОВ	ЗМЕИНАЯ	_____
КАРАНДАШИ	ГРУБЫЙ	_____
КОЖА	ЦВЕТНЫЕ	_____
ШТАНИШКИ	ТИХИЙ	_____
ШОРОХ	КОРОТКИЕ	_____

7. Прочитай предложения. Запиши их так, чтобы получился рассказ. Выдели в словах буквы **Ж – Ш**.

Однажды мы гуляли с товарищем в саду.

Он старался наколоть себе на иголки как можно больше яблок.

Потом подбежал к куче яблок и стал накалывать яблоки.

Зверёк подбежал к стогу сена и спрятался там.

Так ёжик делал свои запасы.

По дорожке бежал ёжик с яблоками на иголках.

Потом ёжик опять побежал в укрытие.

Он перевернулся на спинку и сбросил яблоко в стог.

---



---



---



---



---



---



---



---



---

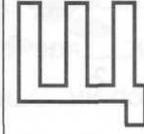
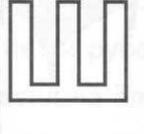
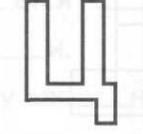
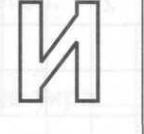
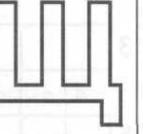
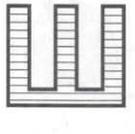
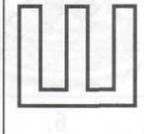
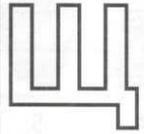
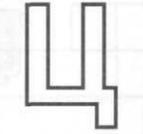
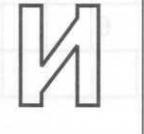
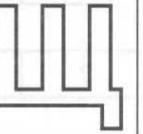
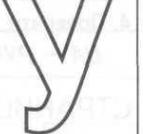
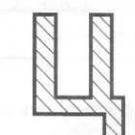
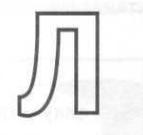
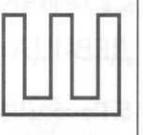


---

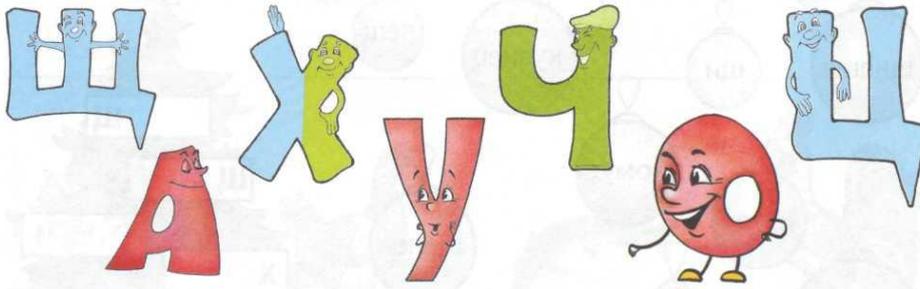
# ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

## 19. ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

1. «Наложки» на буквы штриховку по образцу.

2. «Подружки» гласные буквы с согласными — составь и запиши слоги.





## ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ

6. Вставь буквы в слова и прочитай предложения. Запиши предложения, выдели буквы занятия.

В пе\_\_\_ке стоит горя\_\_\_ий \_\_\_угунок.

В лесной \_\_\_а\_\_\_е пря\_\_\_ется \_\_\_егол.

У ленивой пря\_\_\_и нет и руба\_\_\_и.

\_\_\_елкун\_\_\_ик повесил на ёлку ёло\_\_\_ные укра\_\_\_ения.

\_\_\_омяк громко \_\_\_о\_\_\_отал.

---



---



---

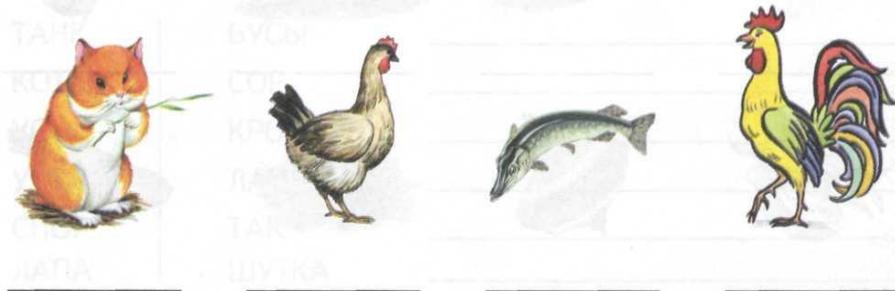
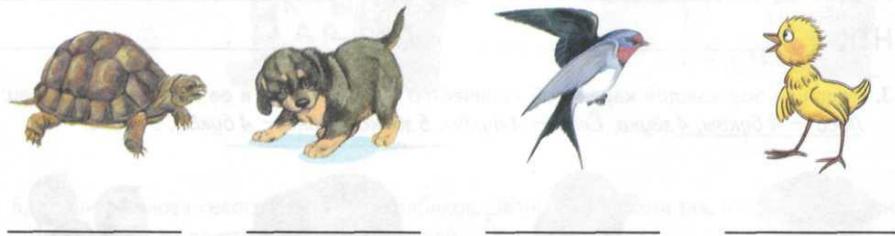


---



---

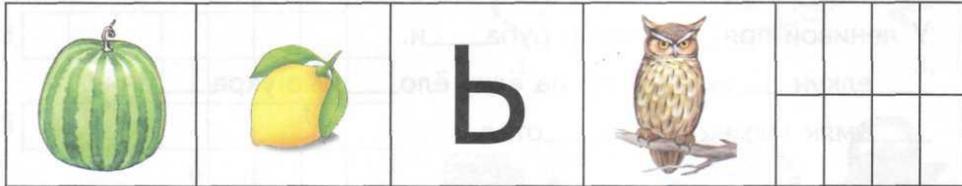
7. Запиши слова — названия картинок. Выдели буквы занятия. Дай характеристику звукам, которые обозначают эти буквы.



# ЗВУКОБУКВЕННЫЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

## 20. ЗВУКОБУКВЕННЫЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

1. Отгадай и запиши имя героя занятия по первым буквам слов — названий картинок. Составь звуковую схему записанного имени.



2. Альфу очень понравились гласные звуки, он решил забрать их себе. Посмотри, что из этого получилось! Помоги Альфу вернуть гласные буквы **А, О, У, И** в слова.

БРБН — \_\_\_\_\_ КН — \_\_\_\_\_

ЛТ — \_\_\_\_\_ ЛН — \_\_\_\_\_

МШК — \_\_\_\_\_ БЗР — \_\_\_\_\_

РССД — \_\_\_\_\_ БРН — \_\_\_\_\_

ГРД — \_\_\_\_\_ ВД — \_\_\_\_\_

НТК — \_\_\_\_\_ СХР — \_\_\_\_\_

3. Подпиши под каждой картинкой количество букв и звуков в ее названии. Образец:  
*Лиса — 4 буквы, 4 звука. Ёлка — 4 буквы, 5 звуков. Конь — 4 буквы, 3 звука.*



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ЗВУКОБУКВЕННЫЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

4. Прочитай слова справа налево. Запиши их.

ЛАЗ — \_\_\_\_\_ НОС — \_\_\_\_\_

ГОД — \_\_\_\_\_ ШАЛАШ — \_\_\_\_\_

МИР — \_\_\_\_\_ КОТ — \_\_\_\_\_

5. Переставь буквы в домиках так, чтобы получились слова. Назови и запиши их.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

6. Прочитай слова левого и правого столбиков. Запиши их парами так, чтобы слова отличались друг от друга только одной буквой.

ТАНК

БУСЫ

КОТЫ

СОР

УСЫ

КРОТЫ

УТКА

ЛАМПА

СПОР

ТАК

ЛАПА

ШУТКА

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

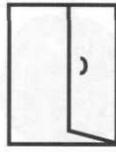
\_\_\_\_\_

# СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

## 21. СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

1. Познакомься с открытыми и закрытыми слогами.

ОТКРЫТЫЙ СЛОГ



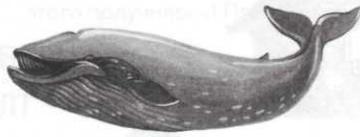
па ра  
ке та  
ва

ЗАКРЫТЫЙ СЛОГ

лам кет  
тос гон  
зубр



2. Нарисуй слоговые схемы слов — названий картинок.



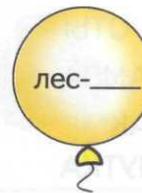
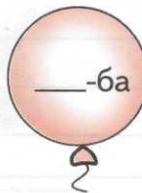
3. Составь из слогов слова и запиши их. Какие слова состоят из одного слога?

КАР БАН СУ ХОД \_\_\_\_\_

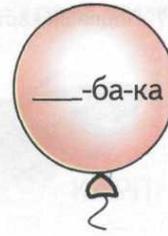
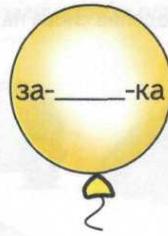
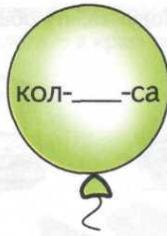
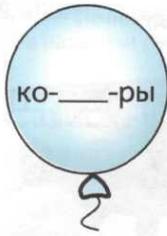
ТА ФО ХА ЛЕС \_\_\_\_\_

НАРЬ КА РИК МОХ \_\_\_\_\_

4. Прочитай слоги,  
записанные на шариках.  
Дополни их до слов.



## СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ



5. Запиши слова в два столбика: односложные – в столбик под цифрой 1, двусложные – под цифрой 2.

ЛИСТ	КРОТ	СТУЛЬЯ	ГНОМЫ	КЛЁСТ
СТОЛ	КЕДР	ЗЕБРЫ	МОСТ	ДУПЛО
СТУЛ	КИНО	ЛИФТ	УХА	АИСТ
ЭХО	ХВОСТ	ГНЕЗДО	СНЕГ	ДРОЗД

1

2

_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. Отгадай и запиши имена детей, которых украла Баба-Яга.

Ва		_____
То		_____
По		_____
Ко		_____
Ю		_____
Га		_____
О		_____



## СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

7. Подпиши картинки, поделив слова на слоги. Подумай, что общего между ними?



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

8. «Собери букеты» из цветов: запиши слова — названия цветов — в два столбика: двухсложные — в столбик под цифрой 2, трёхсложные — под цифрой 3. Какие цветы не попадут ни в один из букетов? Почему?



**2** \_\_\_\_\_ **3**  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

9. «Поймай» рыбок и положи их в ведра: если в названии рыбы один слог — в синее, а если в названии рыбы два слога — в красное.



ЛЕЩ



ЁРШ



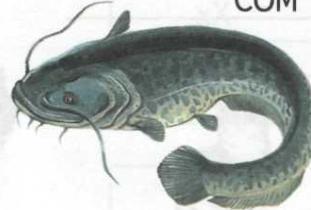
КАРП



КАРАСЬ



ОКУНЬ



СОМ



СЕЛЬДЬ



ОСЁТР




---



---



---



---



---



---



10. Назови слова ласково. Запиши получившиеся слова. Образец: рот — ротик.

ЛЕС — \_\_\_\_\_

КУСТ — \_\_\_\_\_

ГЛАЗ — \_\_\_\_\_

НОС — \_\_\_\_\_

САД — \_\_\_\_\_

УХО — \_\_\_\_\_

## СЛОГОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ СЛОВ

11. Назови изображенных зверей. Запиши слова-названия и укажи роль гласных в словах.  
В скобках запиши количество слогов в каждом слове.



Медведь



Лебедь



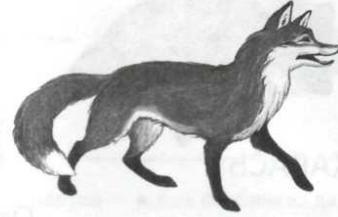
Циганка



Кошка

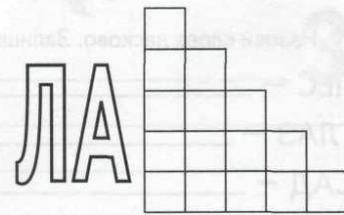
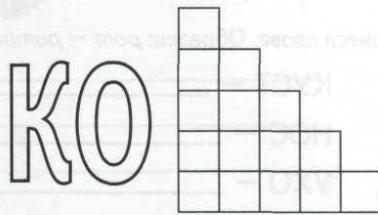
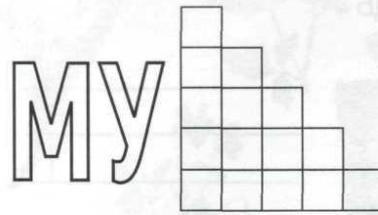
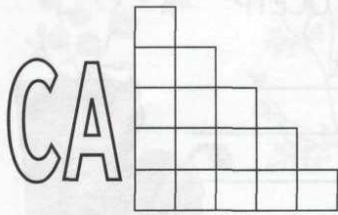


Волк



Лиса

12. Подбери и впиши слова в клетки кроссвордов.



# УДАРЕНИЕ

## 22. УДАРЕНИЕ. УДАРНЫЕ И БЕЗУДАРНЫЕ ГЛАСНЫЕ

1. Соедини линиями-дорожками слово и его ритмическую схему.

ХОБОТ

ЛЕЙКА

САМОВАР

ДИВАН

ПОВАР

ВЕШАЛКА

КАРАНДАШ

ПОДСОЛНУХ

ГРАЖДАНИН

Xx

Xxx

xX

xXx

xxX

2. Рассмотр и назови картинку. Соедини линиями-дорожками картинку и ее ритмическую схему.



Xx

Xxxx

xX

xXx

xxX

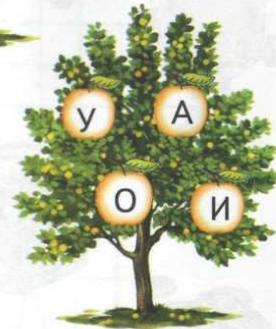
## УДАРЕНИЕ

3. Прочитай названия месяцев и поставь их порядковые номера. Запиши слова, поделив их на слоги, и поставь ударение. Подчеркни ударный слог по образцу. Образец: январь – ян-ва́рь.

- |                                         |                                        |
|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ИЮЛЬ _____     | <input type="checkbox"/> АВГУСТ _____  |
| <input type="checkbox"/> МАРТ _____     | <input type="checkbox"/> ЯНВАРЬ _____  |
| <input type="checkbox"/> ДЕКАБРЬ _____  | <input type="checkbox"/> ИЮНЬ _____    |
| <input type="checkbox"/> МАЙ _____      | <input type="checkbox"/> ФЕВРАЛЬ _____ |
| <input type="checkbox"/> АПРЕЛЬ _____   | <input type="checkbox"/> НОЯБРЬ _____  |
| <input type="checkbox"/> СЕНТЯБРЬ _____ | <input type="checkbox"/> ОКТЯБРЬ _____ |

4. Вставь в слова «волшебные» яблоки, на которых написаны гласные буквы. Прочитай получившиеся слова. Какое правило поможет правильно вставить гласные буквы в слова?

- |           |           |
|-----------|-----------|
| З__НЯТИЕ  | З__МЛЯ    |
| Д__МА     | З__МА     |
| Г__ЗОН    | Л__СА     |
| В__СНА    | Л__СИЧКА  |
| Н__СОЧКИ  | К__ЗА     |
| ХЛ__БА    | ГР__ЗА    |
| В__ГОН    | Л__ПИТЬ   |
| Н__СИТЬ   | З__МОВКА  |
| Д__РИТЬ   | КЛ__НОВЫЙ |
| Д__МАШНИЙ | З__МЕЛЬКА |
| КР__ВАТЬ  | В__СЕННИЙ |



Подчеркни группы родственных слов карандашами различных цветов. Подчеркни простым карандашом слова, правописание которых нельзя проверить. Что нужно знать, чтобы правильно писать такие слова?

# ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ

## 23. ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ

1. Вставь предлоги и прочитай стихотворение.

Я \_\_\_ утра \_\_\_ лесу гуляю,

\_\_\_ росы я весь промок.

Но зато теперь я знаю,

\_\_\_ берёзку и \_\_\_ мох,

\_\_\_ лисичку и \_\_\_ волка,

\_\_\_ стрижа и \_\_\_ ужа,

\_\_\_ ежиху, у которой

Было целых семь ежат.

2. Раскрой скобки и запиши верно словосочетания.

(на)рисовал (на)доске — \_\_\_\_\_

(в)летел (в)окно — \_\_\_\_\_

(за)дел (за)пенёк — \_\_\_\_\_

(по)бежал (по)дороге — \_\_\_\_\_

(у)знал (у)друга — \_\_\_\_\_

(со)скочил (со)стола — \_\_\_\_\_

(от)магазина (от)ехал — \_\_\_\_\_

3. Помоги Винни-Пуху: составь предложения из слов, которые принесли пчёлки. Запиши получившиеся предложения.

знойное лето забор села загадку  
стояло галка на Коля загадал

## ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ



4. Исправь логические ошибки и запиши предложения верно.

Мальчик стеклом разбил мяч.

Брат потерял библиотеку из книги.

Коза принесла девочке сено.

Телёнок ведёт девочку на верёвочке.

Весной луга затопили речку.

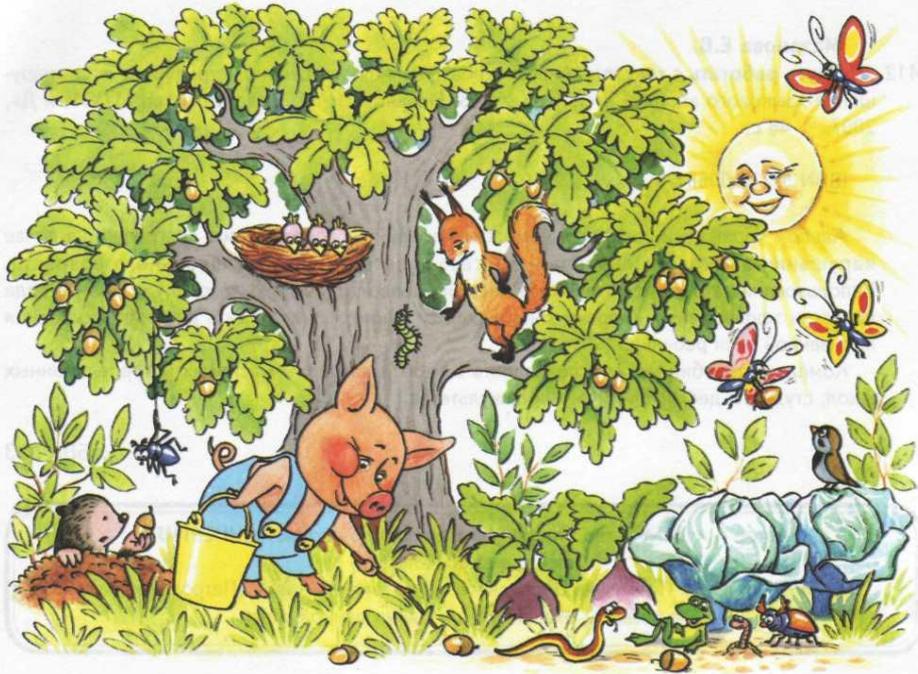
Коза напоила девочку водой.

После лета пришла долгожданная весна.



## ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ И СИНТЕЗ

5. Рассмотрни картинку. Что на ней нарисовано? Составь описательный рассказ по картинке и запиши его.




---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

ББК 74.3  
М12

**Мазанова Е.В.**

М12 **Учусь работать с текстом.** Альбом упражнений по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза / Е.В. Мазанова. — М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2007. — 48 с.

ISBN 5-296-00687-9

Альбом упражнений входит в комплект пособий по преодолению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста. Использование в работе материалов пособий позволит учителю-логопеду в течение года провести эффективную коррекционную работу и поможет отследить динамику состояния письменной речи ребенка.

Комплект пособий могут использовать в работе логопеды массовых и коррекционных школ, студенты дефектологических факультетов.

ББК 74.3

Автор и издательство благодарят мастерскую-студию «СИНЕРГИЯ»  
(sinergia-studio@mail.ru)  
и лично Юрия Петровича Боровского и Дмитрия Ивановича Петровского  
за помощь, оказанную в издании данной книги

Издатель — А.П. Казаков  
Редактор — Н.Е. Илькова  
Корректор — О.А. Михайлова  
Иллюстрации — Д.Р. Кудряков, Н.В. Кулакова  
Обложка — Д.Р. Кудряков  
Оригинал-макет — Н.М. Кудрякова

ООО «Издательство ГНОМ и Д»  
Тел./факс: (495) 264-27-73. E-mail: gnom\_logoped@newmail.ru

Подписано в печать 14.10.2006. Формат 84x108/16. Печать офсетная.  
Объем — 3 п.л. Тираж 7 000 экз. Заказ 1973.

Отпечатано по заказу ООО Агентство «Социальный проект» с готовых диапозитивов  
в ОАО «Московская типография №2». 129085, Москва, пр. Мира, 105. Тел.: 682-24-91.

ISBN 5-296-00687-9

© Мазанова Е.В., 2007  
© Оформление. Издательство ГНОМ и Д, 2007