



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

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

**Коррекция нарушений письма детей младшего школьного возраста с  
общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках лингвистического  
цикла**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03  
Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата «Логопедия»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

64, 49 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« 1,3 » 12 2023 г. стр. 24

зав. кафедрой СПП и ПМ

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 406-101-3-2

Чернева Екатерина Александровна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Шереметьева Елена Викторовна

Дружинина Л.А.

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА.....	7
1.1. Письмо как феномен в современных теоретических исследованиях.....	7
1.2. Становление письма в младшем школьном возрасте .....	13
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня.....	17
1.4. Характеристика нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня.....	20
1.5. Потенциал уроков лингвистического цикла в коррекции нарушений письма.....	27
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА.....	36
2.1. Организация и содержание методик обследования состояния письма у младших школьников с ОНР III уровня.....	36
2.2. Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	40
2.3. Основные направления логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня на уроках лингвистического цикла.....	44
Выводы по 2 главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... 55

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** заключается в том, что трудности в освоении письма у детей младшего школьного возраста являются наиболее распространенной формой речевой патологии.

Нарушения формирования письма снижают уровень успешного обучения, школьной адаптации, вызывая вторичные психические проблемы, отклонения в формировании личности ребёнка. Владение письменной речью является одним из необходимых условий становления и дальнейшего формирования духовно-нравственной составляющей личности младшего школьника.

По мнению Л.С. Выготского, письменная речь имеет большое значение для умственного становления ребёнка, развивает мышление.

В основе современных концепций лежит понятие о том, что грамотное письмо – это умение выразить мысль в речевом произведении через языковые средства, где правописание (орфография и пунктуация), как и вся текстовая деятельность, представляет собой познавательно-коммуникативные, а не просто речевые умения. В них в своеобразной знаковой форме отражена способность личности отражать своё видение мира, владеть нормами поведения, нормами общения. Государственные стандарты и разработанные на их основе учебно-методические комплексы ориентированы на речевое развитие детей, в первую очередь младшего школьного возраста, поскольку письменной речью ребенок начинает овладевать именно в этом возрастном периоде, а потом он совершенствует и закрепляет полученные в ходе учебного процесса навыки.

Письмо – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которые формируются только в условиях целенаправленного обучения.

Грамматические средства письма должны быть полностью достаточными для выражения передаваемого сообщения. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста.

В последнее время при поступлении в школу увеличивается число детей, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень). Эти дети внешне не отличаются от своих сверстников, но испытывают значительные затруднения в период обучения грамоте. В большинстве случаев дети с данным нарушением имеют специфические ошибки на письме.

Изучением этой проблемы занимались такие авторы, как Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. В. Волосовец, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева, и другие.

**Проблема** данного исследования заключается в определении необходимых методов и приемов по выявлению и устранению нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

**Объект** исследования – письмо младших школьников с ОНР III уровня.

**Предмет** – особенность коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня на уроках лингвистического цикла.

**Цель** исследования – теоретически изучить и практически обосновать состояние письма у младших школьников с ОНР III уровня, подобрать содержание работы по коррекции выявленных нарушений у этих детей на уроках лингвистического цикла.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую, методическую и лингвистическую литературу по закономерностям формирования письма у детей с нормальным развитием речи и детей с ОНР III уровня.
2. Выявить состояние письма у младших школьников с ОНР III

уровня и проанализировать полученные результаты.

3. Определить направления и содержание логопедической работы по коррекции выявленных нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня на уроках лингвистического цикла.

Для решения поставленных задач исследования применялись следующие методы исследования:

1. Теоретические – изучение и анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования; анализ и синтез; обобщение и систематизация материала.

2. Эмпирические – констатирующий эксперимент, наблюдение.

3. Количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: МОУ «Краснопольская СОШ», п. Красное поле Челябинской обл. В эксперименте приняли участие 10 детей младшего школьного возраста с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) - «общее недоразвитие речи III уровня».

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, вывода по каждой главе, заключения и списка литературы.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

## **1.1. Письмо как феномен в современных теоретических исследованиях**

Письменная речь — одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения форма существования языка. Так как письменная речь представляет собой языковое явление, следует учитывать лингвистические и психолингвистические факторы, которые определяют вид речи. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения.

Письмо – это дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков. Это вторичная, более поздняя по времени возникновения, форма существования языка, изучается многими науками, такими как лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, логопедия. Письмо, является предметом и продуктом обучения, поскольку оно не формируется вне обучения.

Письменная речь рассматривается учеными различных направлений научного знания: нейропсихологии (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова), психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Корнев, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Садовникова, Д.Б. Эльконин), психолингвистики (В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия).

В лингвистике под письмом понимают знаковую систему фиксации речи, позволяющую с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять её во времени [5].

В психологии письмо трактуется как сложный процесс, в котором

происходит соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений. Письмо связано с чтением одной графической системой языка.

Актуальность изучения письма у детей младшего школьного возраста определяется прежде всего тем, что жизненный успех ребенка в основном зависит от его академических успехов, которые закладываются еще в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте формируется качественно новые характеристики познавательных процессов.

История развития письма показывает, что письмо является собственно искусственной памятью человека и возникла она из примитивных мнемонических знаков [6].

Современная письменная речь носит алфавитический характер, т. е. звуки устной речи обозначаются определенными буквами; правда, такое соотношение (звук-буква) имеет место не во всех современных языках. На связь письма с речью указывает и А. Р. Лурия [22], Р. Е. Левина [18] и др.

Исследования А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой представляют нейropsychологическую характеристику письма. Анализируя работы Л.С. Цветковой, мы выделяем психологический, лингвистический и психофизиологический уровни организации письменной речи.

Первый – решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма. Психологический уровень реализуется за счет работы лобных отделов мозга.

Лингвистический уровень организации письменной речи отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо. «Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т.е. реализует перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т.е. в слова, фразы и тексты» (Л.С. Цветкова) [30].

Лингвистический уровень реализуется за счет взаимодействия передней и задней речевых зон.

На третьем уровне – психофизиологическом – осуществляется совместная работа нескольких анализаторных систем, которые и лежат в основе письменной речи.

Письмо, прежде всего, совместная работа речедвигательного, слухового, оптико-пространственного и двигательного анализаторов, т.е. это взаимодействие нижнетеменных, височных, затылочных и заднелобных отделов головного мозга.

Таким образом, нейропсихологические исследования А.Р. Лурии и Л.В. Цветковой говорят о том, что письменная речь обеспечивается совместной работой всех морфологических образований коры головного мозга.

Рассматривая предпосылки к нарушению и несформированности письма по Л.С. Цветковой мы видим, что они ведут к различным трудностям выработки навыка письма.

Во-первых, для формирования письменной речи необходима сформированность или сохранность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности. Во-вторых, большую роль для овладения письменной речью играет формирование разных видов восприятия, ощущений, знаний и их взаимодействия, а также зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела. В-третьих, предпосылкой возникновения письма является сформированность двигательной сферы, тонких движений, предметных действий, т.е. разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости. В-четвертых, необходимо, чтобы у детей формировались абстрактные способы деятельности, что возможно лишь при постепенном переводе их от действий с конкретными предметами к действиям с абстракциями. И наконец, пятой предпосылкой формирования

письменной речи служит сформированность общего речевого поведения.

Письмо (Л.С. Выготский) – это особый речевой процесс, речь без собеседника, которая формируется сознательно, в процессе осознанного и произвольного обучения. По своему строению письмо всегда представляет собой полные, грамматически организованные развернутые структуры [8]. Письменная речь абстрактна: ребенок должен не только абстрагироваться от чувственной, звучащей и произносимой речи, он должен еще перейти к отвлеченной речи, которая пользуется представлениями слов. Важным для нашей работы является умозаключение Л.С. Выготского о том, что для своего развития письменной речи требует высокой степени абстракции, ведь эта речь только мыслится, а не произносится [8].

Письмо представляет собой особую форму коммуникации с помощью системы письменных знаков, которая реализуется в различных жанрах: эпистолярной продукции, дневниковых записях, литературном творчестве [16]. В сравнении с чтением письмо отличается особыми стилистическими нормами, сложной системой правил пунктуации, отсутствием средства передачи эмоциональной окрашенности и просодической составляющей.

Письмо играет большую роль в процессах формирования и развития мышления, так как обеспечивает сознательный контроль за протекающими операциями, позволяя многократно обращаться к уже написанному.

Письмо – важная составляющая уточнения и отработки мыслительного процесса. Оно используется не только для передачи уже готового сообщения, но и для отработки и уточнения собственной мысли [22].

С точки зрения психолингвистического подхода [9] письмо рассматривается как специфическая форма отображения содержания устной речи, специфическая «искусственная память человека», которая возникла из примитивных мнемонических знаков. Несмотря на это, на

современном этапе общественно-исторического развития оно превратилось в самостоятельную форму речевой деятельности человека.

Анализ работ Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.П. Глухова, И.А. Зимней, В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии позволяет нам говорить о том, что в понятие «письменная речь» входят понятия «чтение» и «письмо».

Рассматривая письменную речь, как отдельный феномен, можно определить её характеристики:

- 1) речь без собеседника, то есть ее структура, и содержание полностью определяется субъектом;
- 2) есть мотив и замысел высказывания;
- 3) не используются паралингвистические средства языка;
- 4) опирается на использование полных развернутых грамматических средств и всегда протекает по правилам развернутой грамматики;
- 5) всегда можно заново прочесть, то есть вернуться ко всем включенным в него звеньям;
- 6) замедленный темп реализации по сравнению с устной речью;
- 7) является средством уточнения и обработки мыслительного процесса.

Письменная речь используется не только для того, чтобы передать сообщение, но и для того, чтобы уточнить собственную мысль. Письменная речь отличается от устной речи своим происхождением. Устная речь усваивается бессознательно, письменная речь всегда представляет собой произвольный сознательный акт.

С точки зрения психолингвистики (В.П. Глухов, И.А. Зимняя, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев) чтение рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, теснейшим образом связанный со всеми видами речевой. Действительно, чтение играет важную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества, в обучении и воспитании

ребенка, в формировании его личности. Мы отмечаем, что чтение активизирует познавательную деятельность индивида, оказывает благоприятное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность.

Письмо – сложный осознанный вид речевой деятельности, который имеет сходства и различия с устной речью [10]. Эти различия связаны, прежде всего, с происхождением, со способом формирования и протекания, с психологическим содержанием, с функциями процесса письма. Способы осуществления процесса письма сначала выступают как осознанные действия, и только постепенно становятся навыком, в чем и заключается отличие его от внешней речи, которая формируется произвольно и протекает автоматизировано.

Таким образом, к настоящему времени сложилась определённая концепция толкования письма как сложной формы психической деятельности человека, которая необходима ему в повседневной жизни и включает в себя активное выражение своих мыслей средствами той или иной письменности, а также включает восприятие и понимание написанного средствами чтения.

Процесс письма— перевод фонемы в графему под влиянием произвольного внимания. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Письмо осуществляется совместной работой всех анализаторных систем, различных структурно-функциональных компонентов и многих

психических функций. Письменная речь тесно связана с устной речью и может осуществляться только на основе достаточно высокого уровня её развития.

## **1.2. Становление письма в младшем школьном возрасте**

Овладение письмом подразумевает установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом, видимым и записываемым, так как письмо обеспечивается согласованной работой всех четырёх анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

Р. И. Лалаева пишет, что процесс письма взрослого человека протекает автоматически, что отличается от письма детей, которые только начинают овладевать данным навыком. Взрослый человек использует навык письма осознанно и для передачи смысла информации или её фиксации. Операцию письма у человека, овладевшего ей в полной мере, можно охарактеризовать связностью, логичностью, целостностью. Данный процесс является синтетическим. Графический образ слова воспринимается, а затем воспроизводится письменно не отдельными элементами, то есть графемами (буквам), а как единое целое. Каждое слово записывается единым моторным актом. Процесс письма происходит на уровне автоматизма и контролируется на двух уровнях: кинестетическом и зрительном. Этот процесс имеет многоуровневую структуру, включающую большое количество операций. У взрослого человека они достаточно отработаны и имеют свернутый характер. При овладении операцией письма все этапы реализуются в развернутом виде [17].

Функция слухового анализатора формируется у ребёнка значительно раньше, чем речедвигательного: прежде чем звуки появятся в речи ребёнка, они должны быть дифференцированы им на слух. В первые месяцы жизни ребёнка звук сопровождает произвольную артикуляцию, появляясь вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В

дальнейшем артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению (Н.Х.Швачкин) [3].

Образцом произношения для ребенка является речь окружающих. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука, и он вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе ведущая роль принадлежит слуховому восприятию, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора (В. И. Бельтюков) [1]. Когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения.

Для овладения письменной речью имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи. Нарушение звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития могут найти отражение в чтении и письме [3].

Рассмотрим процессы письма и чтения в онтогенезе.

Собственно письмо включает ряд специальных операций:

- 1) анализ звукового состава слова, подлежащего записи;
- 2) определение последовательности звуков в слове;
- 3) уточнение звуков, то есть превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие обобщенные речевые звуки – фонемы.

Поначалу оба эти процесса протекают осознанно, в дальнейшем они автоматизируются.

Акустический анализ и синтез протекают при ближайшем участии артикуляции; перевод фонем (слышимых звуков) в графемы, то есть в зрительные схемы графических знаков с учетом пространственного

расположения их элементов; «перешифровка» зрительных схем букв в кинетическую систему последовательных движений, необходимых для записи (графемы переводятся в кинемы).

Как отмечает А. Р. Лурия [22], 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. Согласно его концепции, весь начальный период обучения грамоте отличается тем, что ученик уделяет внимание техническим предпосылкам письма, т.е. способам разложения слова на звуки и записи их буквами.

Только через 1,5-2 года такого обучения письмо постепенно начинает становиться средством общения, навык письма переходит в подлинную письменную речь. Когда в процесс письма активно включаются глаз и рука, вопрос о взаимодействии слухового, зрительного, речедвигательного и двигательного компонентов письма приобретает особую важность.

А. Н. Корневым [16] обозначены условия, на которых базируется обучение письму и без которых овладение им представляется невозможным:

- 1) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа;
- 2) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка;
- 3) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова;
- 4) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, то есть правил символизации фонем русского языка по законам графики;

5) владение базовыми навыками каллиграфии, то есть полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме.

Перечисленные условия касаются преимущественно начального этапа освоения навыка правописания.

Таким образом, в результате проведенного анализа можем сделать вывод о том, что письмо – сложный процесс, выполнение которого возможно только при совместной работе целого ряда мозговых зон, каждая из которых имеет свою функцию и обеспечивает то или иное условие формирования и протекания этого речевого действия; в процессе письма принимают участие слуховой, зрительный, общедвигательный и речедвигательный анализаторы.

Письмо включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные компоненты психики и имеет сложное психологическое содержание.

При письме необходимо умение членить речевое целое (предложение) на отдельные слова, слова на слоги и звуки, умение переводить их в буквы, которые должны быть записаны в правильной последовательности.

Формирование графических навыков протекает успешно, если при этом задействованы все стороны психики ребенка, если он не боится предстоящей новой деятельности.

Таким образом, письмом ребенок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребенок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ (письмо) и наоборот, зрительный образ переводить в артикуляционный и слуховой (чтение).

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня**

Изучением детей с ОНР занимались такие исследователи как Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Р. Е. Левина, В. А. Ковшиков, Н. В. Серебрякова, В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и многие другие.

Общее недоразвитие речи – нарушение всех компонентов речевой системы, поэтому у детей с ОНР отмечается скудный словарный запас, нарушение звукопроизношения, фонематического восприятия, грамматического строя речи, при этом интеллект и физический слух у данной категории детей не нарушен [4].

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохраненным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи до наличия развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является значительное отставание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия. Степень выраженности названных отклонений весьма различна[29].

Левина Р.Е. охарактеризовала ОНР как форму речевой патологии у детей с нормальным слухом и интеллектуальным развитием, при которой нарушено формирование всех компонентов системы речи, относящихся к звуковой и к смысловой сторонам речи. Ею также было выделено три уровня ОНР, отличающимися степенью сформированности и владения компонентами речевой системы.

Выявлено, что детям с ОНР присущ недостаточный уровень

сформированности звуко-слогового анализа и синтеза, что приводит к затруднениям при овладении навыков чтения и письма.

Развитие связной речи затрудняется в связи с ограниченным словарным запасом, неправильным построением предложений из-за нарушения грамматического строя. Это влияет на переход от диалогической к монологической речи, как наиболее сложной [21].

Для детей с ОНР характерен сниженный уровень развития основных психических функций, в особенности внимания. Так, отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения внимания на несколько объектов. Речевое недоразвитие (ограниченный словарь) влияет на развитие памяти. В наибольшей степени страдает вербальная память и продуктивность запоминания при сохранной смысловой и логической памяти. Так, дети обычно забывают сложные инструкции, состоящие более чем из трех, четырех этапов. Они не выполняют какое-либо действие, пропускают его, меняют заданную последовательность.

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

Особенные сложности испытывают дети с ОНР при развитии графомоторных навыков. Например, исследования Л.В. Лопатиной подтверждают, что у детей с ОНР отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике. Выявляются нарушения функции статического равновесия; динамической координации; нарушения темпа и ловкости движений; снижение двигательной памяти [21].

Движения детей с ОНР часто отличается неловкостью, плохой координацией, чрезмерной замедленностью или, напротив, импульсивностью. Характерны нарушения ручной моторики, которые проявляются преимущественно в нарушении точности, быстроты и координации движений. Практика показывает, что дети с нарушением мелкой моторики рук испытывают затруднения при овладении навыками письма. Задерживается развитие готовности руки к письму, так как дети долго не проявляют интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности [32].

Слабое развитие моторики сказывается на других видах деятельности у детей с ОНР. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, отдаленно передающими контур предмета. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «замок» - сложить кисти вместе, переплетая пальцы; «колечки» - поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец и другие упражнения пальцевой гимнастики. Большинство детей с ОНР справляются с заданиями, направленными на выполнение одновременно организованных движений, но у многих детей наблюдается разновременное выполнение движений [31].

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

#### **1.4. Характеристика нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня**

Многие исследователи, в том числе И. Н. Садовникова, О. А. Токарева и др., выявили, что дети с ОНР III уровня входят в группу риска по возникновению нарушений письма.

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

Так, школьники с ОНР III уровня, чаще всего могут овладеть элементарными умениями чтения и письма, но при этом допускают специфические ошибки, которые связаны с нарушениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматики. Для этих детей очень важно систематическое и последовательное логопедическое сопровождение в плане развития у них всех сторон устной речи и специальной подготовки к овладению письмом, включающей развитие навыков звукового анализа, развитие графомоторных функций, координации движений, ритмической стороны чтения и письма.

Изначально в понимании сущности нарушения письменной речи существовали разные подходы. Многие исследователи полагали, что в основе нарушения письма находится неполноценность зрительного восприятия и памяти, поэтому механизм нарушения письма основывается на трудностях соотнесения зрительных образов слов и определенных букв. Постепенно понимание природы нарушения письма стало несколько иным. К примеру, Н.К. Монаков одним из первых стал связывать дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства [7].

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

- 1) понимание оптического единства буквы и акустического единства звука;
- 2) умение соотносить звук с буквой;

- 3) синтез букв в слово;
- 4) умение разделять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) понимание ударения, мелодики слова, гласных;
- 6) осмысление прочитанного [7].

С.С. Мнухин на основе наблюдений сделал вывод о том, что нарушения письменной речи нельзя назвать самостоятельным расстройством, так как они идут вместе с целым рядом прочих нарушений, не являющихся случайными, а возникшими на единой с нарушениями письма психопатологической основе. Общая патопсихологическая основа нарушений в данном случае – это нарушение функции структурообразования. Дисграфия – довольно сложное проявление данного нарушения, а его элементарные проявления – это нарушения «рядоговорения», механического воспроизведения рядов (порядковый счет, называние по очереди дней недели и т. д.). Ученый полагал, что в большинстве случаев нарушения письменной речи отягощаются наследственностью разной степени выраженности [29].

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

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

Сложности в овладении письмом оказываются причиной неуспеваемости у 10–20 % младших школьников с нормальным

интеллектом, полноценным зрением и слухом, являются препятствием для обучения и в конечном счете негативно воздействуют на развитие детей, становление их личности [28].

Сложности подобного рода возникают у каждого 5-го школьника, подтверждает и О.А. Величкова, при этом правила грамматики и орфографии школьник может знать [20].

С точки зрения А.Н. Корнева, проблемы в обучении письму у учащихся появляются как результат трех групп явлений: биологической несформированности мозговых структур, которые входят в систему письменной речи; функциональной недостаточности, которая возникает на данной основе; средовых условий, предъявляющих высокие требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям [16].

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

Р.Е. Левиной предложена собственная концепция, которая трактует нарушения письма в качестве проявлений системного нарушения речи во всех ее звеньях. Нарушения обусловлены не только сложностями развития фонематических процессов, но и с формированием лексики, грамматики, связной речи. Необходимо овладеть речью и языком, чтобы усвоить письменную речь [18].

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

1. Сложности в овладении письмом. Показатели: нечеткое знание всех букв алфавита; затруднения при переводе звука в букву и наоборот, при переводе печатной графемы в письменную; затруднения осуществления звукобуквенного анализа и синтеза; чтение отдельных

словов с четко усвоенными печатными знаками; письмо под диктовку отдельных букв. Диагностируются уже в самом начале процесса обучения.

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

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

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

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

И.Н. Садовникова [27] использовала в своем исследовании принцип поуровневого анализа характерных ошибок – в целях их систематизации и тщательного изучения, а также для более эффективной организации коррекционного вмешательства. Это помогло ей выделить разные виды специфических ошибок: ошибки на уровне буквы и слога; ошибки на уровне слова; ошибки на уровне предложения (словосочетания).

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

Ошибки звукового анализа.

Д.Б. Эльконин трактовал звуковой анализ в виде действия по определению последовательности и числа звуков в слове. В.К. Орфинская[23] описывала простые и сложные формы фонематического анализа, в числе которых — выделение звука из других фонем и выделение его из слова в первой позиции, а также целостный звуковой анализ слов. Простые формы анализа развиваются в норме стихийно и еще до поступления детей в школу, а сложные формируются в ходе обучения грамоте. Несформированность деятельности по звуковому анализу может отражаться на письме в виде таких видов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов. Пропуск говорит о том, что школьник не выделяет в составе слова всех его звуковых компонентов. Пропуск нескольких букв в слове появляется в результате более серьезного нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова. Этому в некоторой степени способствуют такие факты, как встреча одноименных букв на стыках слов, соседние слоги с одинаковыми буквами (чаще гласными). Часто это связано с тем, что в процессе проговаривания дети сбиваются с темпа при наличии одинаковых звуков.

Перестановки букв и слогов встречаются из-за сложностей анализа

последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура может быть и не нарушенной (редко). При стечениях согласных нарушения слоговой структурности проявляются особенно заметно.

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

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

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

Ошибки фонематического восприятия.

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

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

КОМПОНЕНТОВ.

Смещение букв по кинетическому сходству.

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

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

Персеверации, антиципации.

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

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

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

виде аграмматизмов, т.е. в нарушении связи слов и сложностях установления категориальных различий частей речи.

### **1.5. Потенциал уроков лингвистического цикла в коррекции нарушений письма**

Из всего многообразия речевых нарушений у учащихся общеобразовательных школ многими логопедами выделяются нарушения письма. К тому же из года в год происходит увеличение количества детей такими речевыми расстройствами[14].

Вместе с тем успешное овладение письмом является важнейшим условием школьного обучения, т.к. письмо из цели обучения постепенно становится средством обучения (И.Н.Садовникова, Л.С.Цветкова). Трудности, связанные с овладением навыка письма, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации, отклонений в формировании личности ребенка.

Нарушения процесса овладения письмом в настоящее время рассматриваются в различных аспектах: педагогическом, клиническом, психологическом, нейропсихологическом, психолингвистическом.

Логопедия тесно связана с лингвистическими науками и психолингвистикой, поэтому, говоря о специфических нарушениях письма, мы обязательно должны рассмотреть этот вопрос с лингвистической точки зрения. Классическая лингвистика изучает формальные законы функционирования языковых единиц. Психолингвистика изучает процессы речепорождения и речевосприятия у носителя языка в онтогенезе. Письменная речь предполагает использование языковых единиц различного уровня и правил их функционирования. Они могут по-разному нарушаться при различных расстройствах речи. Знание законов и последовательности усвоения ребенком норм языка способствует уточнению логопедического заключения, является необходимым для разработки системы

логопедического воздействия. Современные подходы к психолингвистическому анализу речевых нарушений (В.К.Воробьева, Р.И.Лалаева, Е.Ф.Соботович, Л.Б.Халилова, С.Б.Яковлев и др.) направлены на выявление нарушенного звена в схеме порождения речи, разработанной в рамках психолингвистики и нейролингвистики такими авторами, как Т.В.Ахутина, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия и т.д. В самом общем виде в рамках этой схемы выделяются звенья перехода от возникновения мотива деятельности через этап создания смысловых схем к внешней речи.

Минимальная языковая единица несущая смыслоразличительную функцию – это фонема. В русском языке 42 фонемы. В долговременной памяти (по Жинкину) фонемы хранятся в виде некой решетки фонем. В ней фонемы противопоставляются по акустическому и артикуляционному принципам. Умение различать и узнавать фонемы, составляющих звуковую оболочку слова, называется фонематическим слухом. Фонематический слух в начальном варианте (по Швачкину) в норме формируется с 1 года 7 месяцев до 2 лет. В основе формирования письма лежит фонематическое восприятие – специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. Морфема – вторая по размеру единица языка, тот фонд, на основании которого составляются более крупные единицы – слова. Ребенок осознает морфемы в 4 года, когда у него формируется понятие, что звучание слова связано со значением слова. Слово – основная единица языка, которая имеет два плана - план звучания (форма слова) и план значения (семантика слова). Следующая единица языка – это предложение. В нем должны быть сохранены два требования: соединение слов по смысловым законам и по формальным грамматическим правилам. В последнее время в единицы языка включается такое понятие как текст. В лингвистическом аспекте сущность письменной речи рассматривается как система порождения связного письменного высказывания: « Лингвистика интересуется тем, что

специфично именно для речевой деятельности» [19]. Результатом, материальным продуктом письменной речи является текст как воплощение мысли. Текст – это сложное смысловое целое, высшее коммуникативное единство особого рода, характеризующееся относительной законченностью [26]. Обязательными условиями (свойствами), придающими речевому образованию статус текста, являются его главные характеристики – целостность и связность. Они обеспечиваются так называемой «формальной связностью» (Реферовская Е.А.), которая осуществляется лексическими и грамматическими средствами. Данное явление можно оценить, подвергнув анализу протяженность и лексико-морфологический состав предложений, а также правильность их синтаксического конструирования [25].

Исходя из общепринятого разделения языка и речи, именно в категории текста (по А.Ф.Лосеву) мы находим синтез этих двух понятий. В целом речь – это деятельность, которая осуществляется посредством языковых знаков. Единицы языка и единицы речи не совпадают, т.к. речь членится по другим параметрам. Минимальная произносительная единица речи – это слог. Именно сформированность слогового состава слова являются показателем уровня сформированности речевой деятельности. Следующая единица речи – речевое высказывание, которое может быть различной протяженностью.

Несовпадение речевых и языковых единиц приводит к трудностям при обучении письму. На нарушения письма влияют как нарушения в области языка (языковой деятельности), так и нарушения в области речи (речевой деятельности). Под языковой деятельностью мы понимаем процесс освоения набора языковых единиц и закономерностей их функционирования, нормативных для определенного языка, необходимых для наиболее адекватных способов выражения с их помощью смысла высказывания. Языковая деятельность характеризуется в онтогенезе рядом особенностей, в частности, соблюдением жесткой поэтапности в освоении

языковых единиц: от конкретного к абстрактному, от глобального к дискретному; стремлением к экономии (что выражается в тенденциях генерализации языковых единиц и правил и стимулирует креативные способности языковой личности); выделением маркеров (Д.И.Слобин) и дрю [29].

В ходе формирования языковой деятельности ребенок должен обладать языковой способностью, которая, по мнению одних авторов, является врожденным качеством (Д.И.Слобин), по мнению других – продуктом, появляющимся в результате формирования потребности ребенка в совместной деятельности и обеспечивающим такую деятельность общения ребенка с окружающими (А.М.Шахнарович, Н.М.Юрьева). Тяжесть недоразвития языковой способности отражается на уровне освоения языковых единиц, обуславливающим, в свою очередь, искажение процесса формирования языковой деятельности: чем недифференцированнее выражается значение за счет более глобальных единиц, тем ниже уровень сформированности языковой деятельности и наоборот [29].

Обсуждая лингвистическое содержание письма, мы сталкиваемся с многозначностью интерпретации этого термина. Термин «письмо» фактически объединяет три разных категории явлений: вид особой семиотической системы, способ перекодирования устного языка в письменный и особую форму коммуникации.

Письмо как особая семиотическая система графических знаков хотя и связано с устным языком, но тем не менее и достаточно автономно. По мнению А.А.Леонтьева в мозгу грамотного человека существует две языковые системы, в языковом коллективе есть две нормы, два стандарта: устно-языковой и письменно-языковой[16]. Как отмечает Л.Р.Зиндер, подобная точка зрения имеет целый ряд доказательств. В качестве примеров, иллюстрирующих существенные отличия письменного языка от устного, можно привести следующие факты. В письме все буквы

однозначны. Письменный язык имеет собственные правила, которые по аналогии с фонеморфологическими правилами устного языка можно было бы назвать графо-морфологическими. Письмо имеет собственную систему дифференциальных признаков, на основе которой создается система противопоставлений по графическим признакам. Просодика как слова (ритмическая структура, ударение), так и фразы (интонация, смысловое ударение) не маркирована в письме, хотя функционально имеет значительный вес. Отчасти это компенсируется в печатном тексте использованием в полиграфии различных шрифтовых выделений, системы отступов и т.п., а в рукописных текстах для этого меньше возможностей.

Письмо представлено тремя системами знаков, являющимися аллографами (прописные, строчные и печатные), которые во многих случаях графически существенно отличаются друг от друга. Строго говоря, этих систем четыре: рукописные прописные, рукописные строчные, печатные прописные и печатные строчные. Таким образом, ребенок должен усваивать четыре разных символа, обозначающих одну и ту же фонему. Наконец, в отличие от устного языка письмо имеет весьма условные и довольно жесткие правила орфографии. Использование различных орфоэпических вариантов произнесения в устной речи не влияет на его опознаваемость и предметную отнесенность, особенно с учетом контекста. В письме подобные написания не только считаются ошибочными, но и трудно опознаваемы (строго говоря, будучи орфоэпически записанным, слово превращается в псевдослово).

В принципе, письмо может быть изучено в отрыве от звукового языка. Учитывая все вышесказанное, можно согласиться с точкой зрения А.А.Леонтьева и А.А.Потебни, считавших, что при овладении письмом возникает ситуация билингвизма.

Письмом мы называем и способ перекодирования, то есть набор правил перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемый правописанием. В русской системе

письменности он включает операции символизации (обозначение звуков буквами) и процедуру моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков. Русское правописание базируется на нескольких основных принципах. Среди них ведущими и наиболее общепринятыми можно считать: фонетический, морфологический и традиционный (Л.В.Щерба, Л.Р.Зиндер).

*Фонетический* принцип логически главенствующий, но его употребление резко ограничено морфологическим и традиционным принципами. Это основное правило, имеющее массу исключений. В соответствии с фонетическим принципом буквенное обозначение полностью соответствует тем фонемам, которые слышны в слове вне зависимости от того, в сильной или слабой позиции они находятся («пиши, как слышишь»).

*Морфологический* принцип заключается в том, что при написании сохраняется постоянство буквенного обозначения морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний) независимо от их произнесения. При этом фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования с фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам сильных позиций. Именно на этом принципе основано большинство правил орфографии.

*Традиционный* принцип создает еще один род исключений как из фонетического, так и (в меньшей степени) морфологического принципов. Он сохраняет исторически старое написание слов, неадекватное современному произношению и морфологическому принципу, и поэтому называется еще историческим. В школьной программе это так называемые «словарные слова».

Так, курс русского языка в развивающем обучении по системе Д.Б.Элькониной и В.В.Давыдова (РО) принципиально отличается от традиционного курса русского языка в начальной школе, прежде всего тем, что в его основу положена система лингвистических понятий (и

опирающихся на них умений), раскрывающая сущность фонетического принципа письма. Это предполагает последовательное решение основных задач. Последовательность схематично можно представить следующим образом: исходным моментом является слово и его значение, затем его звуковая форма (слоговой состав, звуковой состав, последовательность звуков, характеристики звуков, сходство и различие сходных и оппозиционных звуков), переход к фонеме и формирование орфографического действия. Параллельно ведется работа по формированию у учащихся основных понятий (слово, слог, звук, гласный, согласный, твердый, мягкий, звонкий, глухой, фонема). Высокий уровень развития фонематического слуха является базовой способностью для освоения ключевых понятий русского языка. Но в силу низкого уровня речевого развития части детей их уровень развития фонематического слуха недостаточен. А это ведет к тому, что такие ученики либо тормозят учебный процесс, либо выпадают из него, так как допускают много ошибок и с трудом осваивают важные базовые лингвистические понятия. Следствием этого является затруднение с освоением последующих теоретических понятий. Ошибки на письме (дисграфические) характеризуются нарушением фонетического принципа письма, то есть ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции, в отличие от орфографических ошибок (дизорфографических), которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции и в них нарушается использование морфологических и традиционных принципов правописания. Дисграфические ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время. Для того, чтобы восстановить пробел в развитии фонематического слуха и подготовить учеников к восприятию материала по курсу русского языка особенно важна работа логопеда.

Таким образом, логопедия тесно связана с лингвистическими науками и психолингвистикой. Учёт особенностей младших школьников с

ОНР III уровня и применение на уроках письма, развития речи специальных методов и приёмов способствует большей эффективности логопедической работы по коррекции речевых нарушений, а также пониманию взаимодействия языковой и речевой структур в рамках единой системы. Изучение состояния различных операций письменно-речевого высказывания дает возможность определить специфику нарушения, уточнить структуру дефекта и правильно построить коррекционную работу.

### **Выводы по 1 главе**

Таким образом, в первой главе нашего исследования нами проанализированы следующие аспекты: понятие письма в современных теоретических исследованиях; становление письма в младшем школьном возрасте; психолого-педагогические особенности младших школьников с ОНР III уровня; потенциал уроков лингвистического цикла в коррекции нарушений письма.

Письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков. Это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо.

Письмо – процесс перевода фонемы в графему под влиянием произвольного внимания, который позволяет с помощью написанного текста передавать информацию на расстоянии и закреплять её во времени. Данный процесс проходит под контролем зрительно-кинестетического и слухового анализаторов.

Письмом ребёнок овладевает целенаправленно, в результате специального обучения; в школьном возрасте ребёнок должен научиться переводить услышанное и сказанное слово в его зрительный образ и наоборот.

Младшие школьники с ОНР III уровня имеют нарушения письма,

которые носят стойкий характер. При нарушениях в формировании письма у детей наблюдаются затруднения в процессе обучения, успешной школьной адаптации, часто возникают вторичные признаки в виде психических отклонений и отклонений в формировании личности. Следствием расстройства письма является сложность в овладении орфографией (дисграфия).

Дети с ОНР III уровня, как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, которые обусловлены отклонениями в развитии фонетической стороны речи, грамматического строя языка и словарного запаса. Если будет нарушен один компонент речевой или не речевой функции, то в следствии мы увидим нарушения чтения.

Благодаря коррекционной работе возможно достичь динамики в коррекции письма у учащихся младших классов. При целенаправленном коррекционно-логопедическом воздействии симптоматика речевых нарушений сглаживается и исчезает, что способствует улучшению успеваемости детей.

## **ГЛАВА 2. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

### **2.1. Организация и содержание методик обследования состояния письма у младших школьников с ОНР III уровня**

Для выявления проявления особенностей нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) необходимо провести логопедическое обследование. Данное обследование позволит выяснить состояние письма у каждого конкретного ребёнка и выявить общие закономерности нарушений письма у младших школьников с ОНР (III уровень).

Обследование проводилось на базе МОУ «Краснопольская СОШ» и проходило в виде констатирующего этапа, в котором приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (3 класс), имеющие общее недоразвитие речи III уровня.

Целью констатирующего этапа является изучение проявления особенностей письма у младших школьников с ОНР III уровня.

Задачами констатирующего этапа являются:

1. Подбор методов изучения письма у младших школьников с ОНР III уровня.
2. Провести исследования письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) и обработать полученные результаты.

Типичными проявлениями у детей с ОНР III уровня является невключаемость внимания и его быстрая истощаемость, поэтому нами была подобрана методика на исследование состояния внимания детей «Таблицы Шульте», а также диагностика на исследование состояния письма у детей О.Б. Иншаковой.

Методика «Таблицы Шульте» направлена на то, чтобы исследовать скорость переключения внимания, работоспособность и упражняемость в условиях активного выбора полезной информации.

Для этого необходимо:

- 1) определить время выбора испытуемым по порядку цифр от 1 до 25 в 5 квадратах;
- 2) определить среднее время поиска цифр в квадрате;
- 3) начертить график, на котором по оси абсцисс отложить номера квадратов (1, 2, 3, 4, 5), а по оси ординат — время поиска всех цифр в соответствующем квадрате.

Испытуемому исследователь дает инструкцию — работать максимально быстро и внимательно. Затем исследователь замечает время по секундомеру, а испытуемый показывает числа от 1 до 25, называя их вслух. Исследователь определяет время, потраченное испытуемым для поиска 25 цифр по порядку сначала в первом, а затем во 2, 3, 4 и 5 квадратах. Исследователь отмечает в тетради время для каждого квадрата. Затем вычисляют среднее время для одного квадрата (поиска цифр в одном квадрате) и выражают графически. Делают вывод о переключаемости внимания, работоспособности и упражняемости.

- Покажите по порядку числа от 1 до 25, называя их вслух (с максимальной скоростью).

14	18	7	24	21
22	1	10	9	6
16	5	8	20	11
23	2	25	3	13
19	15	17	12	4

22	25	7	21	11
6	2	10	3	23
17	12	16	5	18
1	15	20	9	24
19	13	4	14	8

9	5	11	23	20
14	25	17	1	6
3	21	7	19	13
18	12	24	16	4
8	15	2	10	22

21	12	7	1	20
6	15	17	3	18
19	4	8	25	13
24	2	22	10	5
9	14	11	23	16

5	14	12	23	2
16	25	7	24	13
11	3	20	4	18
8	10	19	22	1
21	15	9	17	6

Рис. 1 – Таблицы Шульте

В процессе проанализированных методик, для выявления нарушений письма младших школьников, нами была выбрана диагностика обследования письма О.Б. Иншаковой [6].

Для получения максимально объективных результатов нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР Шуровня при использовании методики необходимо соблюдать следующие условия:

1) перед проведением письменных работ школьникам нужно подробно объяснить процедуру проведения обследования;

2) для изучения письма под диктовку предлагают только специально отобранные диктанты повышенной сложности, но соответствующие возрастным и программным требованиям учащихся;

3) в разных классах или подгруппах детей диктант должен проводить один и тот же специалист (логопед или учитель);

4) текст диктанта следует читать громко, с одинаковой скоростью, четкой артикуляцией, но в то же время без проговаривания сложных для написания мест в словах, после проверить диктант;

5) для списывания с печатного и рукописного текстов каждый ученик использует индивидуальные листочки с образцами контрольного текста;

6) необходимо проследить, чтобы дети сидели по одному за партой и не имели возможности заглядывать в тетради своих соседей;

7) дети, требующие посторонней помощи и не справившиеся с заданием в отведенное время, фиксируются;

8) время выполнения диктанта и списывания ограничивается временными рамками, отводимыми для данных видов письменных работ.

Исследование навыков письма, полученных в процессе целенаправленного школьного обучения, осуществляется с помощью специально подобранных для этой процедуры материалов, которые отобраны с учетом увеличения количества согласных и гласных букв, количества слов различной длины и сложности.

В методику включено списывание с печатного текста и слуховой диктант.

### **Списывание с печатного текста.**

#### **В роще**

Мои друзья любят гулять в роще. Тут берёзы, дубы и клёны. По ветвям скачут пушистые белки. Пёстрый дятел долбит твёрдую кору острым клювом. В траве шуршит ёжик. Синицы дружной стайкой сели на верхушку дуба и громко щебечут. У старого клёна муравейник. Интересно наблюдать за его трудолюбивыми жильцами. Лёгкий ветерок шелестит листвой. Яркие солнечные пятна лежат на траве.

#### **Диктант.**

#### **Лето**

Коротка летняя ночь. Заиграл первый луч солнца. Подул ветерок. Зашелестели листики. Всюду проснулась жизнь. На зелёный лужок прилетели пчёлы. Жужжат, торопятся к цветам мохнатые шмели. К лесной опушке слетаются птицы. Звенят в воздухе их радостные песенки. Прибегают на полянку лесные зверьки. Слышны разные звуки, шорохи, голоса. Вот белочка в рыжей шубке сделала лёгкий прыжок и оказалась на вершине сосенки. Ёжик пробежал в своё жилище. Хлопочут усердные воробьи.

(68 слов, 227 согласных, 157 гласных, 6 мягких знаков)

После написания учениками диктанта на несколько минут открывается записанный на доске текст диктанта, и детям предлагается найти свои ошибки и исправить их цветными карандашами. Карандаши используются для того, чтобы отличить ошибки, исправленные в ходе зрительной самопроверки, от поправок, сделанных в ходе написания диктанта, и от последующих исправлений логопеда. При оценивании работы логопед обязательно учитывает и общее количество сделанных ошибок и количество ошибок, исправленных самостоятельно.

## 2.2. Особенности нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Для того, чтобы выявить особенности нарушения письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня проанализируем результаты обследования.

До проведения исследования состояния процесса письма мы с помощью методики «Таблицы Шульте» смогли оценить работоспособность детей младшего школьного возраста с ОНР (Шуровень), переключаемость внимания и упражняемость.

Таблица 1 – Экспериментальная группа детей

№ п/п	Имя ребёнка	Дата рождения
1	Ира Громова	07.11.2013
2	Стас Иванов	12.12.2013
3	Нина Журавлёва	24.11.2013
4	Никита Воронов	01.01.2014
5	Максим Астанин	17.06.2013
6	Люда Извекова	12.08.2013
7	Света Антипова	27.08.2013
8	София Кулагина	23.09.2013
9	Арсений Фёдоров	3.10.2013
10	Дамир Мухаметдинов	14.11.2013

Работа с таблицами Шульте заняла у испытуемых в среднем 65, 95, 60, 70 и 68 секунд на каждую таблицу. Психически здоровые молодые люди тратят на одну таблицу от 30 до 50 секунд, чаще всего 40-42 секунды. Т. о. результаты исследуемых лиц являются выходящими за пределы нормы: испытуемые тратили на одну таблицу на 60-100% больше времени, чем это положено в норме. С одной стороны это может быть свидетельством определенных нарушений внимания, с другой - результатом недостаточной изолированности от шума во время эксперимента.

Было отмечено также заметное замедление испытуемых при нахождении отдельных чисел: после периода хорошей устойчивой работы наблюдался спад, когда испытуемые долго искали какое-то одно число.

В норме на все таблицы уходит примерно одинаковое время: у данных испытуемых время выполнения колеблется не очень значительно.

Исследование процесса письма происходило на основе анализа письменных работ детей, в которых были определены количество и характер дисграфических ошибок.

В качестве диагностического инструментария выступают следующие виды письменных работ по методике О.Б. Иншаковой:

- списывание (с печатного текста);
- письмо под диктовку (слуховой диктант) [6].

Количество специфических ошибок, допущенных во всех трех видах письменных заданий, было суммировано у каждого ученика и определен уровень успешности выполнения задания.

Таблица 2 – Характеристика навыков письма у учащихся экспериментальной группы

Виды письменных работ	Максимально возможное количество баллов	Средний балл, полученный детьми	Уровень успешности (%)
Диктант	45	22,5	50% II уровень успешности
Списывание	45	30,5	67% III уровень успешности

Таблица 2 демонстрирует то, что у детей отмечалась зависимость количества ошибок от вида письменных работ. Наибольшее количество ошибок допущено в диктантах, меньше при списывании. Это объясняется

тем, что у детей больше нарушено слуховое восприятие, чем зрительное.

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

Следует заметить, что у большинства учеников – 70% прослеживаются ошибки, характеризующиеся недостаточной сформированностью различных форм языкового анализа и синтеза. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей:

1. Из данной группы испытуемых мальчики чаще всего совершали ошибки кинестетического типа, пропускали строчку, двое ребят заходили на поля, не используя перенос слов, у троих ребят строка «терялась» и «уходила», как правило, вниз.

2. Частой ошибкой были пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки, например, вместо ЗАИГРАЛ учащийся написал ЗИГРАЛ;ЗАШЕЛЕТЕЛИ ребёнок пишет ЗАШЕЛЕТЕЛИ, ЗВЕНЯТ В ВОЗДУХЕребёнок написал ЗВЕНЯТ ВОЗДУХЕ.

3. Вставки гласных и согласных, слогов, например, слово ЗВЕНЯТ ребёнок пишет ЗВЕЕНЯТ, или слово СОЛНЦЕ записал СОЛОНЦЕ, а в слове ЦВЕТАМ ребёнок написал ЦВЕТАТАМ.

4. Раздельное и слитное написание самостоятельных слов исамостоятельных и служебных слов, например, НАПОЛЯНКУ, ВРЫЖЕЙ.

Как правило, у всех детей ошибки были примерно одинаковые, как по типу ошибки, так и по количеству допущенных ошибок. В целом, в диктанте были допущены от 10 до 17 ошибок, в списывании от 7 до 15.

В работах обучающиеся допускали характерные ошибки, анализируя которые мы можем сделать вывод о том, что состояние фонематического восприятия у детей ЭГ характеризуется недостаточной сформированностью функций речеслухового анализатора при сохранном физическом слухе. У детей наблюдались затруднения в различении сходных звуков, отличающихся одним фонематическим признаком. Ученики затруднялись в анализе услышанного и его воспроизведении (на уровне слога, слова).

Выявлены нарушения и при обследовании состояния звуко – слоговой структуры слова.

Учащиеся допускали следующие ошибки: дифференциация и различение звуков оппозиционных слогов, например, ба – па воспроизводили как ба – ба, а серия слогов жа – ша – жа, была воспроизведена как жа – ша – ша, а также слоговая цепочка ца – са – ца воспроизведена ца – да – ца.

При исследовании языкового анализа и синтеза у большинства учащихся экспериментальной группы задания вызывали определенные трудности:

- операцию подсчета слов в предложении выполняли неуверенно, допуская ошибки;
- при делении слов на слоги с заданием справились 3 учащихся, у детей вызывало выраженное затруднение анализ трехсложных слов со одним или двумя закрытыми слогами;
- исследуя состояние простых и сложных форм фонематического анализа, выяснилось следующее: не смогли правильно выделить первый звук в слове, определить место звука в слове (начало, середина, конец);
- при анализе слов по количеству звуков типичной ошибкой было преуменьшение количества звуков при подсчете (пропуск 1-2 звуков)
- в 50% случаев.

Таким образом, выявленные трудности фонематического восприятия, сформированности звуко-слоговой структуры слова и анализа и синтеза слов у учащихся не могут не отражаться в письменных работах.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующее заключение.

Специфические ошибки на письме допускали 100% детей, участвующих в эксперименте. Ошибки, обусловленные несформированностью навыков языкового анализа и синтеза на письме у 70% младших школьников экспериментальной группы. Это подтверждает наличие следующих ошибок в письменных работах детей: ошибки кинестетического типа (пропуск строки, нарушение порядка строк), пропуски букв, обозначающие согласные и гласные звуки, вставки гласных и согласных, слогов, раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов.

Недостаточная сформированность различных форм языкового анализа и синтеза подтверждается и анализом обследования компонентов устной речи. Так результаты обследования показали, что низкий процент успешности выполнения задания диагностики выпадает на задания по проверке фонетико-фонематических процессов речи.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что у детей экспериментальной группы наблюдается расстройство письменной речи на почве несформированности языкового анализа и синтеза, а также нарушения произвольного внимания.

### **2.3. Основные направления логопедической работы по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР III уровня на уроках лингвистического цикла**

Изучение нарушений письма у детей осуществляют во всём мире педагогами, психологами, нейропсихологами уже более ста лет. Но и в данный период времени эта проблема остаётся актуальной.

По мнению О.Б. Иншаковой [6] до сих пор нет единой терминологии среди исследователей, которая используется для обозначения нарушений письма, также не существует четко выработанных подходов к анализу нарушений. Французские учёные пользуются словом «дизорфография», англоязычные относят нарушения письма к понятию «дислексия». В отечественной психолого-педагогической литературе под нарушениями письма подразумевают дисграфию и дизорфографию, их различие является то, что дизорфография связана с нарушением морфологического и традиционных принципов письма и происходит наряду с большим количеством орфографических ошибок [24]. Дисграфия отлична тем, что нарушается письмо в соответствии с фонетическим принципом письма, появляются специфические ошибки.

В связи с этим Р.И. Лалаева представляет следующее определение дисграфии у детей: «это частичное нарушение письма, проявляющееся в

стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [17].

Подчёркивается, что наличие ошибок не связано ни с нарушениями интеллекта, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения, ни с регулярностью школьного обучения.

При анализе констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей экспериментальной группы наблюдается расстройство письменной речи на почве нарушений произвольного внимания и несформированности языкового анализа и синтеза.

Основные направления логопедической работы:

**1. На уроках от детей требуется быстрое переключение внимания с одного вида деятельности на другой.**

Это свойство внимания можно развивать с помощью двигательных упражнений. Учащиеся могут выполнять и заканчивать свои действия по команде, быстро переходя с одного вида движений к другому.

Ниже представлены игровые упражнения для развития внимания, как слухового так и зрительного.

***№ 1. “Мой любимый фрукт”***

Участники группы представляются по кругу. Назвав себя по имени, каждый участник называет свой любимый фрукт; второй – имя предыдущего и его любимый фрукт, свое имя и свой любимый фрукт; третий – имена двух предыдущих и названия их любимых фруктов, а затем свое имя и свой любимый фрукт и т.д. Последний, таким образом, должен назвать имена и названия любимых фруктов всех членов группы.

***№ 2. “Наблюдательность”***

Детям предлагается по памяти подробно описать школьный двор, путь из дома в школу – то, что они видели сотни раз. Такие описания младшие школьники делают устно, а их одноклассники дополняют пропущенные детали.

Для развития слухового восприятия и избирательности внимания подойдут задания типа «Запретное слово». Заранее оговаривается «запретное» слово, после чего логопед называет ряд слов, а дети хлопают в ладоши, когда слышат «запретное» слово.

В упражнении «Поймай слово» логопед просит ребят хлопнуть в ладоши (положить фишку) тогда, когда они услышат правильно произнесенное слово.

Упражнение «Отметь слово» может быть построено на грамматическом материале. Учитель зачитывает ряд слов, ученики ставят в тетрадь галочку (плюсик, любой значок), если услышат, например, слова с сочетанием –ЧК-. -чн-, нч и т.д.

## **2. Важным аспектом в коррекции нарушений письма является развитие фонематического восприятия.**

Формирование дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Использование тех или иных анализаторов определяется характером нарушения дифференцировок. Работу по дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранное зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков.

Способность кинестетического различения отрабатывается в упражнениях по определению положения различных речевых органов (губ, языка, голосовых складок) во время произношения звуков речи.

В работе необходимо учитывать, что совершенствование слухового различения звуков будет успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем более точно представляет ребёнок звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, тем более чётко определяет он характер звука, тем правильнее дифференцирует звуки речи.

Работа по формированию звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа:

- 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков;
- 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- 1) уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;
- 2) выделение звука на фоне слога (для этого необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него);
- 3) формирование умения определять наличие звука в слове (логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его, изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой).

Для определения наличия звука в слове предлагаются следующие упражнения.

Поднять соответствующую букву на заданный звук.

Назвать картинки, из них отобрать те, в названии которых имеется заданный звук. Картинки на смешиваемые звуки не включаются. Например, на первом этапе дифференциации звуков [с] и [ш] исключаются слова со звуками [ш] и другими сходными звуками. Примерные картинки: сова, рыба, лук, косынка, сумка, парта, лопата, лес, собака.

Подобрать к заданной букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук. Картинки при этом не называются.

Это задание является более сложным, чем предыдущее, так как при его выполнении ребёнок опирается не на слуховое восприятие звука или его артикуляцию, а на представления о нём.

Придумать слова, которые включают звук, соответствующий

предъявленной букве.

Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

Выделение слова с данным звуком из предложения.

По указанному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Основная цель этого этапа – различение звуков, поэтому речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

### **3. Работа над звукопроизношением.**

Прежде всего необходимо устранить все недостатки в произношении фонем (искажения, замены, отсутствия звука). Иногда встречаются дети, у которых звукопроизношение оказывается сохранным. В таких случаях следует отрабатывать более чёткую артикуляцию, чтобы включать речедвигательный анализатор.

### **4. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.**

Работа по развитию фонематического восприятия переходит в работу по развитию навыков звукового анализа. Последняя проводится всегда на материале правильно произносимых детьми звуков. Основными видами этой работы являются:

- а) выделение из предложений слов, из слов слогов, а затем и звуков;
- б) дописывание недостающих букв, слогов;
- в) отбор слов по количеству слогов (в один столбик записываются односложные слова, в другой – двусложные и т.д.);
- г) придумывание слов на заданный звук и запись их, подбор к каждому слову другого с оппозиционным звуком и т.д.

### **5. Формирование буквенного гнозиса.**

В процессе работы по развитию буквенного гнозиса предлагаются следующие задания:

- найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления);
- назвать или написать буквы, перечёркнутые дополнительными линиями, сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребёнку;
- определить букву в неправильном положении;
- обвести контурные изображения букв;
- дописать букву;
- выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать);
- на фоне контурных изображений предметов найти „спрятанные“ буквы;
- реконструирование печатных и рукописных букв из элементов:
  - а) добавляя элементы (например, сделать из буквы Р букву В);
  - б) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы Ж - К);
  - в) изменяя пространственное положение элементов (например, сделать из буквы Р букву Ъ или из буквы Т - Г).

## **6. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им.**

Обычно этот этап начинают с того, что учат детей разным способам образования новых слов, например, образованию слов с помощью различных приставок от одной глагольной основы (у-шёл, при-шёл, за-шёл, пере-шёл); с помощью одной приставки от разных глагольных основ (при-шёл, при-нёс, при-летел, при-бежал). Другой вид словарной работы – подбор однокоренных слов.

На протяжении всех занятий расширяется, уточняется, закрепляется словарный запас детей. Главная задача – сочетать упражнения по звуковому анализу каждого слова с уточнением его значения и упражнениями в письме и чтении.

## **7. Развитие грамматических навыков.**

Основными задачами этого этапа являются работа над пониманием и употреблением предлогов, составление предложений по картинкам, сериям картинок, распространение и сокращение предложений и т.д.

## **8. Развитие связной речи, как устной так и письменной.**

Важнейшей предпосылкой развития связной монологической речи является сформированность диалогической речи.

Развитию диалога, который является основной формой речевого общения, уделяется большое внимание уже с самого начала логопедической работы. Овладение диалогической речью осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, структуры предложения, с овладением словоизменением и словообразованием.

Наряду с познавательными и воспитательными целями проведение диалога на логопедических занятиях ставит своей целью специальное развитие речи детей.

В процессе работы по формированию диалогической речи школьник должен научиться слушать и понимать вопросы, сам задавать вопросы, правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них.

Приёмами развития диалогической речи являются беседа и театрализация (имитация и пересказ). Использование приёмов театрализации в младших классах способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речевую деятельность ребёнка в целом.

Логопедическая работа по развитию связной монологической речи проводится в двух направлениях:

- 1) развитие смыслового программирования текста;
- 2) овладение языковыми средствами оформления связного текста.

При этом необходимо учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста.

Занятия по устранению недостатков письма и чтения проводятся на

протяжении всего учебного года. Необходимым условием их эффективности является развитие письменной и устной речи.

## **Выводы по 2 главе**

Обследование состояния письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня направлено на выявление у детей фонематического слуха, аналитико-синтетических процессов, оптико-пространственных представлений и других операций, входящих в состав письма.

Нами была подобрана методика на исследование состояния внимания детей «Таблицы Шульте», а также диагностика на исследование состояния письма у детей О.Б. Иншаковой.

Экспериментальная работа по обследованию письма у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МОУ «Краснопольская СОШ» и проходила в виде констатирующего этапа – изучение письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В эксперименте приняли участие 10 детей 3 класса (9-10 лет).

В целях изучения состояния письма у детей младшего школьного возраста нами был проведён констатирующий эксперимент по выявлению нарушений, которые влияют на качество письма. В результате эксперимента мы пришли к заключению, что состояние письма у детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности. Анализ ошибок в письменных работах учащихся позволил определить, что дисграфические ошибки присутствовали у всех. Большое количество ошибок было связано с пропусками согласных, добавлением букв, перестановками слогов и букв в словах, слитным написанием предлогов со словами.

Проведённое обследование детей экспериментальной группы позволило определить нам направления для коррекции нарушений письма

у детей с общим недоразвитием речи III уровня при несформированности языкового анализа и синтеза.

Система коррекционной работы включает в себя развитие лексико-синтетического анализа, развитие навыков слогового анализа и синтеза. Также в систему коррекционных задач была включена работа по автоматизации слогослияния, целостного опознания слов, а также формирование правильности, скорости читаемого текста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования явилось теоретически изучить и практически показать содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках лингвистического цикла.

Для достижения цели нами было выполнено 3 задачи.

Выполняя первую задачу, нами была проанализирована психолого-педагогическая и медицинская литература по проблеме исследования. А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. И. Садовникова, Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова и другие указывают на то, что, письменная речь – особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков, это вторичная более поздняя по времени возникновения форма существования языка. В понятие «письменная речь» входят чтение и письмо, которое формируется только в условиях целенаправленного обучения под контролем и влиянием зрительно-кинестетического, слухового анализаторов и произвольного внимания.

При выполнении второй задачи, в результате экспериментального изучения письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) мы пришли к заключению, что состояние письма детей экспериментальной группы находится на низком уровне успешности по методике исследования О.Б. Иншаковой. Анализ ошибок в письменной речи учащихся позволил определить, что дисграфические ошибки присутствовали во всех работах учащихся. Большее количество ошибок было связано с пропусками согласных, добавлением букв, перестановками слогов и букв в слове, слитным написанием служебных и самостоятельных слов с последующим словом. В результате проведенного эксперимента мы делаем вывод, что у 70% испытуемых наблюдается наличие системной

речевой патологии, определяемой как дисграфия на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

Результаты обследования показали, что низкий процент успешности выполнения задания диагностики выпадает на задания по проверке фонетико-фонематического процессов речи и говорится том, что у детей экспериментальной группы наблюдается наличие системной речевой патологии, определяемой как фонетическая дислексия на почве несформированности языкового анализа и синтеза.

На этапе выполнения третьей задачи, мы отразили содержание системы логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) при несформированности языкового анализа и синтеза.

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва : изд. Астрель; Владимир : изд. ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – Москва : изд. Просвещение, 1999. – 248 с.
3. Безруких, М. М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму / М. М. Безруких. – Москва : изд. Аурус, 2014. – 88 с.
4. Бессонова, Т. П. Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи Т. П. Бессонова // Специальная школа. – 1965.
5. Большая Российская энциклопедия [Текст]: [в 30 т.] / научно-редакционный совет: председатель - Ю. С. Осипов и др. - Москва: Большая Российская энциклопедия, 2004-. - 30 см.; ISBN 5-85270-320-6
6. Воеводина Л. М. Психологическая структура формирования письма. Некоторые приёмы прочного становления навыка письма / Л.М. Воеводина // URL: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/logopediya/2012/12/03/psikhologicheskaya-struktura-formirovaniya-pisma-nekotorye>(дата обращения: 21.01.2024)
7. Волкова, Л. С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития / Л. С. Волкова // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – Санкт-Петербург : изд. Образование, 1992. – С. 27-30.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : изд. Психологос, 2012. – 423 с.
9. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - [2-е изд., испр. и доп.]. - Москва: АРКТИ, 2004. - 166 с.
10. Глухов, В.П./Основы психоллингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. - Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 350 с.

11. Грибова, О. Е. Обследование грамматического строя речи /О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. – Москва : изд. Владос, 2012
12. Иваненко, С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения/ С.Ф. Иваненко// URL:<http://www.twirpx.com/file/844320/> (дата обращения: 20.01.2024)
13. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : изд. ВЛАДОС, 2008. – 279 с.
14. Комарова, Л.Ю. Клинико-педагогические аспекты дисграфии и дислексии. Н.Ч., Материалы научно-практической конференции, 2009
15. Копрова Т. П. Проблемы дисграфии в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. — 2014. — №3. — С. 103-108.
16. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): методическое пособие для логопедов / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург: Изд. Дом «М и М», 1997. – 286 с.
17. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Изд. «Союз», 2003. – 224 с.
18. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва: изд. АРКТИ, 2005. – 308 с.
19. Леонтьев, А. Н. Некоторые вопросы лингвистической теории письма: Вопросы общего языкознания / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1964
20. Литвинова Г.В. Нейропсихологическое обоснование анализа нарушений письменной речи у младших школьников (гендерный аспект) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. - № 2. – С. 66-71.
21. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург: изд. Союз, 2004. – 192 с.
22. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: учебное пособие / А. Р. Лурия. – Москва : изд. Академия, 2002. – 352 с.

23. Орфинская, В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии : диссертация ... доктора педагогических наук : Ленинград, 1960. - 627 с.
24. Правдина, О. В. Логопедия / О. В. Правдина. – Москва, 2008. – 384 с.
25. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е. А. Реферовская; Отв. ред. А. В. Бондарко; АН СССР, Ин-т языкознания, Ленингр. отд-ние. - Ленинград : Наука : Ленингр. отд-ние, 1989. - 165 с.
26. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. - Москва : АЙРИС-ПРЕСС : АЙРИС дидактика, 2004 (ГУП Чехов. полигр. комб.). – 230 с.
27. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников: методическое пособие для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : изд. ВЛАДОС, 1997. – 276 с.
28. Токарева, С. А. Дизартрии. Расстройства речи у детей и подростков / С. А. Токарева; под редакцией С. С. Ляпидевского. – Москва : изд. Академия, 1999. – 234 с.
29. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : изд. Просвещение, 1989.
30. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.29Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б.
31. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. – 2014. –Том 10. –№ 1. –с. 34–42.
32. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва : изд. АРКТИ, 1997. – 131 с.