



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование самостоятельной письменной речи детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках
русского языка**

Выпускная квалификационная работа

44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

85 % авторского текста

Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована

« 5 » 03 2025 г.

зав. кафедрой СПП и ПМ к.п.н.,
доцент Дружинина Л.А.

Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-101-5-1

Гарипова Дарига Рифовна

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры
СППиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак С.Г.

Челябинск

2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	6
1.1 Онтогенетические особенности формирования самостоятельной письменной речи	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	15
1.3 Особенности самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	25
1.4. Обучение детей младшего школьного возраста самостоятельной письменной речи	29
Выводы по 1 главе	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	37
2.1 Методы и приёмы изучения самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	37
2.2 Состояние самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	39
2.3 Содержание логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	45
Выводы по 2 главе	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ	65

ВВЕДЕНИЕ

Правильная речь — показатель готовности к учебе и залог успешного освоения школьной программы. Письменная речь строится на устной.

Формирование навыка самостоятельного письма как отдельной формы речевой деятельности у учащихся младших классов не только предоставляет им новое средство для обобщения и идеализации опыта, но и способствует переходу психических процессов на более высокий уровень осознанности и произвольности. Существенной задачей современного образовательного процесса является обучение учащихся грамотно и последовательно выражать свои мысли как в устной, так и в письменной форме (В.А. Гончарова, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ).

Письменная речь рассматривается как сложная форма когнитивной деятельности, включающая в себя две ключевые составляющие: экспрессивную функцию, заключающуюся в выражении собственных мыслей посредством письма, и рецептивную функцию, связанную с восприятием и осмыслением письменных текстов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Б. Эльконин и др.). Эти аспекты находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, формируя интегративную систему письменной коммуникации.

Самостоятельная письменная речь представляет собой высшую форму овладения письменной коммуникацией, требующую от учащихся не только высокого уровня когнитивного развития, но и сформированных навыков лингвистической компетенции. Исследования в области логопедии и дефектологии (О.Е. Грибова, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина и др.) показывают, что письменные работы младших школьников часто характеризуются недостаточной лексической и синтаксической вариативностью, ограниченным словарным запасом, а также многочисленными дисграфическими и орфографическими ошибками. Эти

наблюдения свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития письменной речи у детей на ранних этапах обучения, что является ключевым аспектом их общего речевого и когнитивного развития [11, 44].

В период младшего школьного возраста развитие связной письменной речи представляет собой значимый этап в эволюции коммуникативных способностей ребенка. Овладение письменной речью, как подчеркивает Л.С. Выготский, является ключевым аспектом когнитивного развития, оказывая существенное влияние на формирование мыслительных процессов и интеллектуального потенциала ребенка [4].

Процесс и продукт самостоятельной письменной речевой деятельности оказывают комплексное влияние на развитие школьника, формируя его как субъекта данной деятельности и как личность в целом. Изложения, как ключевой элемент в формировании письменной речи, играют важную роль в развитии когнитивных и лингвистических навыков у детей. Основополагающий принцип изложений заключается в подражании литературным образцам, что позволяет учащимся усваивать и перерабатывать речевые конструкции, обогащая свой лексический запас и стилистические приемы.

В контексте когнитивных процессов, обуславливающих успешность овладения навыками самостоятельного письма, выделяются такие ключевые аспекты, как внимание, память, мышление, воображение, а также общий уровень психического развития ребенка. Данный вывод подтверждается исследованиями выдающихся ученых, таких как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, В.Я. Ляудис, И.П. Негурэ, Е.Н. Российская и Д.Б. Эльконин.

Исследования ряда авторов, таких как Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, И.В. Прищепова, Г.В. Чиркина посвящены изучению структурных операций письменной деятельности и

становление психических процессов, которые способствуют её развитию.

Дети с речевыми нарушениями часто сталкиваются с трудностями в письменной речи, начиная обучение в школе. Решение данной проблемы требует комплексного подхода, учитывающего как психологические, так и лингвистические аспекты данного феномена.

В настоящее время проблема нарушений самостоятельной письменной речи представляет собой значимый аспект для современной образовательной практики. Это обуславливает актуальность темы исследования.

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках русского языка.

Объект исследования: процесс формирования самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: методы и приёмы изучения самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить состояние самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Определить методы и приёмы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В ходе изучения данной проблемы были использованы методы:

- теоретические: изучение и анализ литературы по теме исследования, сравнение, систематизация и обобщение;
- эмпирические: беседа, педагогический эксперимент,

количественный и качественный анализ результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №157 г. Екатеринбурга». В эксперименте приняли участие 5 детей младшего школьного возраста (9-10 лет) с общим недоразвитием речи (III уровень).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Онтогенетические особенности формирования самостоятельной письменной речи

Современные исследования рассматривают письменную речь как сложную когнитивную и психолингвистическую деятельность, направленную на формирование связного текста и выражение мыслей в письменной форме. Этот процесс включает в себя работу со смыслом, синтаксисом и морфологией [10].

Отечественные учёные, такие как, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, самостоятельную письменную речь характеризуют как сложную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на порождение высказывания, предполагающее создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование [6, 13, 31].

В своих работах Л.С. Выготский отмечает, что письменная речь представляет собой особую систему символов и знаков, овладение которой означает критический, поворотный момент во всём культурном развитии ребёнка [6].

Л.С. Выготский подчеркивает, что письменная речь играет важную роль в развитии ребенка, изменяя когнитивные функции и влияя на социально-психологическое развитие личности. Овладение этим навыком помогает формированию сложных мыслительных структур и переходу к понятийному мышлению, что является важным аспектом культурного развития [8].

По мнению Е.Н. Российской, письменная речь не просто синоним письма, а интегративная система с продуктивными и рецептивными

асpekтами. Письмо - это продуктивный вид письменной речи, а чтение - рецептивный компонент этого процесса.

Исследователи изучают различия между письменной речью и письмом, определяя письмо как процесс записи слов после звукобуквенного анализа их структуры. Однако они подчеркивают, что между этими понятиями существует тесная связь и взаимозависимость [2].

Так, письменная речь характеризуется авторами как сложная форма психической деятельности человека, которая включает в себя активное выражение мыслей средствами письменности (письмо) и восприятие, понимание написанного через процессы чтения. Эти два компонента взаимодействуют и дополняют друг друга при использовании письменной коммуникации [1].

С точки зрения Д.Б. Эльконина, который рассматривал концепцию письменной речи, чтобы записать, какую-либо мысль, сначала необходимо вычленить её в законченной форме, далее разбить на лексемы, каждую из которых в последующем отразить материально в процессе письма. Автор отмечает, что пишущий имеет возможность каждую последующую часть своего письма базировать на чтении того, что написано раньше [49].

Завершающей операцией процесса письменной речи является контрольное прочтение, на базе которого осуществляется последующий контроль и редактирование. Поэтому, по мнению Жинкина Н.И., чтение можно рассматривать как процесс, в известном смысле обратный письму и то, что для чтения является началом работы, для письма является его концом [13].

В аспекте организации письменной речи выделяют три основные составляющие данного вида деятельности, которые для большей наглядности Е.Н. Российская в своей работе представила в виде схемы (рисунок 1):

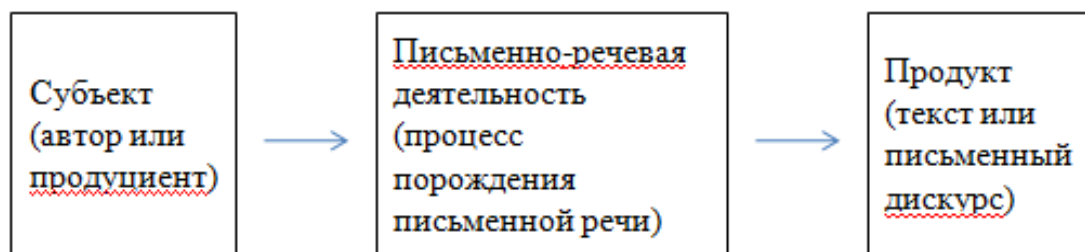


Рисунок 1 – Составляющие письменной речи

Для анализа письменно-речевого высказывания важно рассмотреть его содержание с психологической, лингвистической и психофизиологической точек зрения. Такой подход позволяет изучить процесс письменной речи, включая мотивы, цели, действия и конечный результат. Также он помогает понять психофизиологические механизмы, лежащие в основе письменной речи.

В психологическом аспекте письменная речь определяется как компонент других видов деятельности (эпистолярной, учебной, мнестической, деятельности управления и др.), внутри которых ей отводится определенное структурное место и функциональное назначение. В зависимости от того, какую деятельность опосредует письменная речь, выделяются различные формы письменной продукции:

- письма, записки, открытки — как продукты эпистолярной деятельности выступают как обычные средства общения на расстоянии, которые передают информацию, эмоции и переживания. (Брудный А. А., Лурия А. Р., Эльконин Д. В., и др.);

- дневники, записные книжки и т. д. — результаты мнестической деятельности, которые помогают сохранить информацию, воспоминания и личный опыт, что способствует развитию когнитивных процессов и укреплению памяти (Выготский Л. С); деловые письма (приказы, инструкции, отчеты и т. п.) являются продуктами деятельности управления, используются для организации деятельности, координации и достижения целей (Щепина К. П. и др.);

- формами письменной продукции учебной деятельности служат контрольное списывание, диктант, изложение, сочинение, которые имеют различную степень самостоятельности и творческой активности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и дифференцировать образовательный процесс (Ладыженская Т. А., Львов М. Р. и др.) [22, 40].

Психологическая структура деятельности письменной речи представляет собой сложную многоуровневую систему, которая существенно варьируется в зависимости от типа создаваемого письменного продукта и уровня владения соответствующими навыками.

Основываясь на трудах отечественных специалистов, Корнев А. Н. предложил концептуальную модель письменно-речевой деятельности, структурированную в виде последовательности операциональных компонентов, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему. Данная модель включает следующие ключевые этапы:

1. Замысел – начальный этап, на котором формируется когнитивная интенция и определяется общая цель письменного высказывания.
2. Внутреннее порождение высказывания – процесс генерации речевого сообщения в условиях соблюдения языковых норм, стилистических стандартов и коммуникативных ограничений.
3. Лексическое членение – этап, на котором осуществляется выбор и структурирование лексических единиц, включая отбор и замену трудных лексем.
4. Фонематический анализ – процедура сегментации звукового состава слов и установление их фонемной структуры.
5. Обнаружение орфограммы – идентификация орфографических единиц в составе письменного текста.

6. Решение орфографической задачи – процесс применения орфографических правил и норм для корректного написания слов.
7. Принятие графемного решения – выбор графических символов для представления орфографических единиц.
8. Реализация графомоторной программы – моторная реализация графического образа слов на письме.
9. Проверочное чтение – этап самоконтроля, включающий чтение написанного текста с целью выявления и исправления возможных ошибок [19].

Модель Корнева А. Н. позволяет детально рассмотреть многокомпонентную природу письменно-речевой деятельности и выявить основные этапы, определяющие успешность формирования письменных навыков.

По определению Лурии А. Р., высшие психические функции — это сложные рефлекторные процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования [31].

В данном определении акцентируются ключевые характеристики функциональных систем: их формирование в ходе онтогенеза, сознательный контроль над их протеканием и опосредованность речевыми процессами [3].

Согласно теории Д.Б. Эльконина, устная речь играет ключевую роль в формировании письменно-речевой деятельности, выступая в качестве фундаментальной основы для данного процесса. Он отмечает, что успешное начало обучения письменной речи требует определенного уровня развития устной речи, который включает в себя: начальную степень грамматичности, наличие достаточного лексического запаса, а также дифференциацию внешней и внутренней (семантической) сторон слова [49].

Это подчеркивает важность комплексного подхода к развитию речевых навыков у детей, где устная речь рассматривается как неотъемлемый компонент, обеспечивающий основу для последующего освоения письменной формы коммуникации.

В лингвистическом (психолингвистическом) аспекте сущность письменной речи раскрывается как сложная система когнитивных и психофизиологических процессов, направленных на генерацию связного письменного высказывания. Согласно теории Леонтьева А. А., лингвистика акцентирует внимание на специфических характеристиках речевой деятельности, подчеркивая, что текст, как материальный продукт письменной речи, является воплощением мысли [26].

В физиологическом (психофизиологическом) аспекте письменная речь рассматривается как сложный когнитивный процесс, включающий порождение продуктивных речевых сигналов, которые регулируются высшими психическими функциями. Согласно устоявшейся научной точке зрения, функциональная система, обеспечивающая нормальный процесс письменной речи, интегрирует различные области коры левого полушария мозга, а также разнообразные анализаторные системы, такие как оптическая, моторная и акустическая. Каждая из этих систем выполняет специфические функции, необходимые для успешного функционирования отдельных этапов данного процесса [31].

Согласно концепции Жинкина Н. И., в процессе создания письменного текста активно задействованы не только зрительный анализатор, но и слуховой и двигательный. Эти перцептивные и моторные системы взаимодействуют, формируя многоуровневые ассоциации, включающие моторные, зрительные, артикуляционные и слуховые образы букв [13].

Данный подход позволяет глубже понять механизмы когнитивной обработки информации при порождении текста, а также взаимосвязь

между различными сенсорными и моторными компонентами речевой деятельности.

В процессе онтогенеза формирование навыка письма подчиняется комплексным закономерностям, предопределяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех его компонентов. Это включает координацию сенсомоторных функций, таких как взаимодействие между зрительной системой и мелкой моторикой руки, а также интеграцию слухового восприятия и голосовых функций. Данные аспекты являются ключевыми в формировании целостного и эффективного письма, что подтверждается многочисленными исследованиями в области нейропсихологии и педагогики [44].

Психологическая структура деятельности письменной речи характеризуется вариативностью в зависимости от типа создаваемого письменного продукта и степени сформированности данного навыка. Основываясь на исследованиях отечественных ученых, Корнев А. Н. предложил концептуальную модель письменно-речевой деятельности, представленную как иерархически организованная последовательность операциональных компонентов, составляющих целостную и самоорганизующуюся функциональную систему [19].

Сложная когнитивная деятельность, такая как письменная речь, представляет собой многогранный процесс, включающий множество взаимосвязанных умений и навыков. Формирование письменной речи у детей и взрослых происходит поэтапно, что обусловлено ее высокой степенью осознанности и систематичности. Первоначально письменная речь развивается как совокупность целенаправленных действий, которые впоследствии автоматизируются, становясь частью более сложных когнитивных процессов [26].

Постепенная автоматизация операциональных компонентов приводит к формированию письменного навыка, который характеризуется

плавностью и эффективностью. Это фундаментальное различие между письменной и устной речью, где последняя формируется спонтанно и протекает автоматизированно, в то время как письменная речь требует осознанного освоения и целенаправленного развития.

В начальных этапах формирования компетенций в области письменной речи основное внимание субъекта письма сосредоточено на анализе звуковой структуры слова, а также на выборе соответствующей графемы [31].

На последующих этапах формирования письменно-речевой деятельности указанные аспекты отходят на второй план. В психологической науке данное явление описывается термином «интериоризация психического действия», что подразумевает его трансформацию из внешнего во внутренний план. Однако редукция и упрощение структуры возможны лишь в отношении тех элементов, которые изначально были представлены в развернутом виде и включали в себя множество взаимосвязанных компонентов [41].

Важно отметить, что «уплотнение структуры» психического действия, при которой сохраняется или даже повышается его эффективность, достигается исключительно при условии тщательной проработки всех задействованных компонентов на этапе первоначального освоения данного психического процесса. Этот принцип является фундаментальным в теории когнитивного развития и психологии обучения, подчеркивая необходимость глубокого анализа и интеграции всех элементов для достижения оптимальной функциональной автономии.

Эффективность формирования навыков письменного изложения собственных мыслей обусловлена уровнем готовности к самостоятельной письменной речевой деятельности. Данный процесс предполагает комплексное взаимодействие устноречевых, операциональных и

функциональных предпосылок, обеспечивающих полноценную письменно-речевую деятельность [41].

Устно-речевые предпосылки формирования самостоятельного навыка письма включают в себя целый комплекс фонетических, фонематических и лексико-грамматических компонентов. В частности, для успешного овладения письмом необходимо иметь развитые навыки звукопроизношения, а также уметь анализировать звуковую структуру слова. Операциональные предпосылки письменной речи, в свою очередь, охватывают такие аспекты, как фонематический анализ, действия с лексическими единицами, графомоторные программы и мотивация к письменной деятельности.

Цветкова Л.С, основываясь на трудах Лурии А.Р. и Выготского Л.С., сформулировала следующие предпосылки формирования письменной речи:

- 1) сформированность устной речи обучающегося, которая предполагает произвольное владение ею (сформированность операций анализа и синтеза устной речи);

- 2) полноценное формирование пространственного восприятия и представлений: зрительно-пространственных, сомато-пространственных (ощущений своего тела в пространстве), пространственных представлений «правого» и «левого»;

- 3) сформированность (сохранность) двигательной сферы, различных видов праксиса (позы, динамического, пространственного, конструктивного), оптико-моторных и слухо-моторных координации;

- 4) формирование у детей (хотя бы на минимально достаточном уровне) абстрактного мышления, «символических» способов деятельности, которое возможно при постепенном переводе детей от конкретных, предметно-практических способов действия к абстрактным;

5) сформированность общего поведения обучающегося, эмоционально-волевой сферы, необходимых (для овладения сложной деятельностью) личностных качеств, формирование познавательных и учебных мотивов деятельности, навыков саморегуляции и контроля за собственной деятельностью [48].

Таким образом, анализ научной литературы показал, многоаспектность рассматриваемого понятия. Самостоятельная письменная речь выступает средством познания мира и приобщением к человеческой культуре, позволяет воздействовать на различные сферы личности – интеллектуальную, эмоционально-волевою. Творческие письменные работы – сочинение и изложение обеспечивают учащихся речеведческими знаниями и умениями, развивают творческую активность. При этом, большое значение имеет определение условий и средств, стимулирующих творческую активность учащихся при работе над сочинением и изложением.

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

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи, по мнению Р.Е. Левиной – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Дети с общим недоразвитием речи могут иметь различные формы речевой патологии, такие как алалия, ринология, дизартрия, афазия [24].

Р.Е. Левина в рамках своего психолого-педагогического подхода выделила три уровня речевого недоразвития речи. 1 уровень – «отсутствие общеупотребительной речи»; 2 уровень – «начатки общеупотребительной

речи»; 3 уровень – для детей данной категории характерна фразовая развернутая речь с элементами недоразвития фонетики, лексики и грамматики [25].

Т.Б. Филичева выделила четвертый уровень речевого недоразвития, который характеризуется наличием остаточных проявлений неполного формирования лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речевой системы.

Под термином «общее недоразвитие речи» Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина подразумевают сложные речевые расстройства, при которых у детей наблюдается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, включая ее звуковую и смысловую составляющие, при сохранном нормальном слухе и интеллекте [46].

Ряд авторов, таких как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, в качестве факторов, влияющих на возникновение специфических нарушений письма у детей, обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов [18, 23, 44].

В анамнезе подавляющего большинства детей с нарушениями письма обнаруживаются заболевания матери во время беременности, инфекции, интоксикации, токсикозы беременности, различная акушерская патология, родовые травмы, тяжелые заболевания или травмы в первые годы жизни.

Однако, А. Н. Корнев считает, что общее недоразвитие речи у детей обусловлено сложным взаимодействием множества этиологических факторов. В частности, он выделяет конституциональные предпосылки, экзогенные вредности и особенности обучения и письменности конкретного языка. Согласно его точке зрения, любая внешняя (экзогенная) причина, способная вызвать патологические изменения, должна реализовываться в условиях наличия определенных внутренних

факторов, таких как наследственная предрасположенность, и соответствующих социальных условий, включая высокие требования, предъявляемые к индивиду [18].

Третий уровень речевого развития представляет собой стадию, на которой у детей формируется развернутая фразовая речь, однако сохраняются элементы недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов. Коммуникативные навыки детей на этом уровне позволяют им вступать в диалог с окружающими, но исключительно в присутствии родителей или воспитателей, которые обеспечивают необходимые пояснения и поддержку. Свободное общение без внешней помощи остается затруднительным. Даже звуки, которые дети могут правильно произносить в изолированных условиях, в их самостоятельной речи звучат недостаточно отчетливо.

Дети данного уровня речевого развития уже не испытывают значительных трудностей при назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, которые хорошо знакомы им из повседневного опыта. Они способны свободно рассказать о своей семье, о себе и своих товарищах, а также описать события, происходящие в их окружении, и составить короткий рассказ.

Тем не менее, детальное исследование всех аспектов речевой деятельности позволяет выявить выраженную недоразвитость каждого из компонентов языковой системы. В частности, наблюдаются дефициты в лексическом запасе, грамматическом строе и фонетико-фонематической организации речи [28].

В процессе устного речевого взаимодействия дети стремятся избегать использования сложных для них лексических единиц и грамматических конструкций. Однако при помещении таких детей в ситуации, требующие обязательного употребления определенных слов и грамматических категорий, пробелы в их речевом развитии становятся

очевидными. Несмотря на то, что дети используют развернутые фразовые конструкции, они сталкиваются с существенными трудностями при самостоятельном формировании предложений по сравнению с их нормально говорящими сверстниками [47].

На фоне правильных предложений можно встретить и аграмматичные, возникающие, как правило, из-за ошибок в согласовании и управлении. Также наблюдаются нарушения при построении сложноподчиненных предложений, что проявляется в некорректном использовании союзов и союзных слов. При составлении предложений по картине дети, нередко правильно называя действующее лицо и само действие, не включают в предложение названия предметов, которыми пользуется действующее лицо [15].

Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, специальное обследование лексических значений позволяет выявить ряд специфических недочетов: полное незнание значений ряда слов, неточное понимание и употребление ряда слов. Среди лексических ошибок выделяются следующие:

- замена названия части предмета названием целого предмета;
- подмена названий профессий названиями действия;
- замена видовых понятий родовыми и наоборот;
- взаимозамещение признаков [30].

Эти ошибки свидетельствуют о сложностях в овладении семантической структурой языка и формировании устойчивых лексико-семантических связей.

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Зачастую наблюдается значительное количество ошибок в процессах словообразования, особенно при формировании

относительных прилагательных, выражающих семантическую связь с продуктами питания, материалом и растительностью.

Таким образом, речь детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется следующими особенностями:

- нарушение произношения фонем, имеющих сходные акустические или артикуляционные признаки (соноры, свистящие, шипящие) – пропуск, замена, искажение, нестойкое употребление звуков в речи;

- нарушение фонематических процессов – фонематического восприятия при дифференциации звуков, трудности в осуществлении операций фонематического анализа и синтеза;

- нарушение лексической стороны речи – ограниченный словарный запас, особенно словарь прилагательных, глаголов, наречий; употребление в речи обиходных слов; значительное расхождение между уровнем пассивного и активного словаря; трудности в подборе однокоренных слов;

- нарушение грамматической стороны речи, отклонения в морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксисе, неправильное употребление предлогов, предложно-падежных конструкций, нарушение согласования слов в числе, роде, падеже, несформированность навыков словообразования; трудности в построении сложных предложений;

- нарушение связной речи – отсутствие последовательности, четкости в изложении, пропуск существенных деталей, нарушение причинно-следственных связей, отклонения как в монологической, так и диалогической речи [37].

Нарушения речи вызывают вторичные отклонения в других познавательных процессах – восприятии, внимании, памяти, мышлении, воображении.

Восприятие детей с общим недоразвитием речи III уровня отличается недостаточной сформированностью неречевого и речевого слуха,

зрительных функций. Зрительное восприятие у данной категории детей характеризуется дисфункцией зрительного гнозиса, что проявляется в затруднении идентификации сложных и зашумленных изображений. Также наблюдаются нарушения зрительно-пространственной ориентации и восприятия трехмерных объектов [16]

В слуховом восприятии детей с общим недоразвитием речи отмечается снижение функциональных возможностей как неречевого, так и речевого слуха, а также дефицит способности к переработке слуховой информации. Особое внимание следует уделить нарушению фонематического восприятия, которое является ключевым аспектом в развитии речевой деятельности у данной группы детей [45].

Внимание детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, по мнению исследователей Т. В. Ахутиной и Т. А. Фотековой, характеризуется дефицитом объема внимания, недостаточной его устойчивостью и низким уровнем распределения концентрации. Эти особенности когнитивного функционирования приводят к трудностям сосредоточения на учебном материале, повышенной отвлекаемости и, как следствие, снижению эффективности образовательного процесса. Нарушение внимания оказывает негативное влияние на учебную и познавательную деятельность, проявляясь в снижении самоконтроля, работоспособности, рассеянности и отвлекаемости. Особенно ярко недостаточность произвольного внимания у детей с ОНР III уровня проявляется при выполнении упражнений, требующих интеллектуальных усилий, а также в ситуациях, предполагающих длительное сосредоточение и усидчивость [2].

Память детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, по наблюдениям ряда специалистов, таких как Т. Б. Филичева., Г. В. Чиркина, характеризуется определенными особенностями. Смысловая и зрительная память у данной категории детей оказываются наиболее сохранными. В то

же время логическая, вербальная и слуховая память, основанные на речевых процессах, демонстрируют значительные дефициты. Дети с ОНР III уровня часто испытывают трудности с запоминанием сложных инструкций и большого объема информации, особенно в условиях отсутствия наглядной опоры. Эти особенности проявляются в снижении успеваемости и затрудняют процесс усвоения учебного материала. Детям требуется дополнительная помощь, повтор инструкции, опора на зрительные образы [46].

Мышление детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня характеризуется специфическими особенностями в развитии аналитико-синтетической деятельности, процессов сравнения и обобщения, что является неотъемлемой частью вербально-логического мышления [17].

В своих исследованиях Т. Н. Волковская и Г. Х. Юсупова отмечают, что дети с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня демонстрируют отставание в формировании логических операций по сравнению со своими сверстниками, обладающими нормальным речевым развитием [5].

У данной категории детей наблюдаются значительные трудности в осуществлении анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации, что свидетельствует о дефиците когнитивных навыков, необходимых для эффективного функционирования в образовательной и социальной среде. Эти особенности когнитивного развития требуют особого внимания со стороны специалистов и разработки индивидуализированных коррекционных программ, направленных на компенсацию выявленных дефицитов и стимуляцию интеллектуального роста детей с ОНР III уровня.

Наибольшие трудности в процессе переработки информации проявляются при оперировании вербальными данными, в то время как наглядно-образная и наглядно-действенная информация усваивается и перерабатывается значительно эффективнее. В контексте когнитивной деятельности детей при решении познавательных задач наблюдается

нарушение последовательности и планомерности. Кроме того, отмечается снижение уровня познавательной активности, что свидетельствует о наличии когнитивных дефицитов в структуре интеллектуальных процессов [14].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается снижение уровня развития воображения по сравнению с их сверстниками, имеющими нормальное речевое развитие. Несмотря на то, что базовые показатели воображения у обеих групп детей могут быть схожи, дети с общим недоразвитием речи демонстрируют более схематичные и менее детализированные образы в своих фантазиях.

Ограниченность словарного запаса и дефицит представлений о реальной действительности у детей с общим недоразвитием речи приводят к снижению показателей их воображения. Эти дети преимущественно оперируют категориями и объектами, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, и редко используют абстрактные или обобщенные категории.

У многих детей с общим недоразвитием речи III уровня выявляется общее соматическое ослабление, а также задержка в развитии двигательной сферы, особенно при воспроизведении движений в соответствии со словесными инструкциями. У детей наблюдается задержка воспроизведения двигательной задачи по пространственно-временным параметрам, они нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Наблюдается недостаточное развитие мелкой моторики, а именно отсутствие координации пальцев, общая медлительность движений, скованность в позе. У детей с речевым недоразвитием обнаруживаются функциональные или органические нарушения в состоянии центральной нервной системы [40].

При функциональных отклонениях дети легко дают невротические реакции. Их поведению может быть присущ негативизм, повышенная

возбудимость или, наоборот, вялость, нерешительность. Наличие органического повреждения головного мозга вызывает плохую переносимость жары, головные боли, тошноту и головокружение. Дети быстро истощаются и насыщаются любым видом деятельности. Для него характерны повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, может наблюдаться заторможенность, вялость. Когда дети устают, это влияет на общее поведение и самочувствие. Трудно сохранять усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении всего урока. На перемене дети, напротив, чрезмерно возбудимы, и тогда им трудно сосредоточиться на уроке [32].

Недостаточная речевая активность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер [14].

У детей наблюдается нестабильность внимания и памяти, особенно речевой памяти, а также сниженный уровень понимания устных инструкций. Это сопровождается недостаточностью регулятивной функции речи и ослаблением контроля над собственной деятельностью. Психическое состояние таких детей характеризуется высокой степенью нестабильности, что приводит к резким колебаниям работоспособности [32].

Комплекс речевых и когнитивных расстройств препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности. Коммуникативные расстройства проявляются в незрелости их мотивационно-потребностной сферы, то есть в снижении потребности в общении, неразвитость форм общения (диалогическая, монологическая речь), особенностях речевого поведения. Степень выраженности речевого дефекта выступает важным фактором межличностных отношений. Дети с относительно хорошо развитым языком занимают более высокое положение в системе личных отношений.

Личностное развитие характеризуется различной степенью выраженности расстройств личности и общения. Большинству детей свойственны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разная степень переживания своего недостатка. Детям с общим речевым недоразвитием III уровня свойственны пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У первоклассников снижена трудоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и негативными эмоциями. Однако на втором году обучения успеваемость повышается, и преобладает оптимальный уровень эмоциональной реакции. Улучшение связано с привыканием к школьному режиму, нормализацией отношений в классе, а также с развитием способности к саморегуляции в результате правильно организованной коррекционно-педагогической работы [32].

Учащиеся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня часто переоценивают свои возможности. Большинство качеств своего характера остаются незамеченными детьми. Первичная речевая патология тормозит формирование потенциально сохранившихся умственных способностей. Однако по мере формирования вербальной речи и устранения речевых трудностей интеллектуальное развитие детей приближается к норме [24].

Поэтому у детей особое состояние нервной системы, а именно, сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы недостаточно сформированы. Дети слабо воспринимают учебный материал, степень его усвоения низкая, несмотря на сформированность речи внешне. Впоследствии общая неразвитость речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

Таким образом, общее недоразвитие речи представляет собой специфический вид речевого расстройства, характеризующийся поздним возникновением речи в онтогенезе, ограниченным объемом словарного

запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушениями звукопроизношения, фонематических процессов, грамматического строя и связной речи. У детей с ОНР часто наблюдаются нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики. Кроме того, им свойственны эмоциональная нестабильность, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации, что находит отражение в состоянии письменной речи.

1.3 Особенности самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Одним из важных условий готовности ребенка к школе является умение грамотно и связно говорить. Дети с общим недоразвитием речи часто испытывают проблемы с освоением школьной программы из-за недостаточного развития навыков письменной речи. Необходимо провести анализ методов работы на уроках русского языка для развития письменной коммуникации.

Творческие письменные работы - это сочинения и изложения, которые учат детей самостоятельно выражать свои мысли на бумаге.

Написание сочинений и изложений способствует развитию связной речи и формированию коммуникативных навыков учащихся.

У детей с общим недоразвитием речи есть проблемы с формированием навыков связной речи из-за недоразвития основных компонентов языковой системы, таких как фонетика, лексика, грамматика. Вторичные отклонения в развитии психических процессов также усложняют процесс овладения связной монологической речью.

Лалаева Р.И. считает, что у школьников проблемы с связностью и последовательностью изложения мыслей. У других учеников, умеющих

говорить связно, возникают затруднения с выражением предметных отношений из-за ограниченного языкового запаса.

При создании текстов дети с общим недоразвитием речи III уровня делают типичные ошибки:

- несоответствие темы высказывания, трудности композиционного оформления;
- несоблюдение целостности и связности, стилистические ошибки в тексте;
- наличие ошибок в письменном тексте;
- изменения в структуре предложения: изменение порядка слов, пропуск предлогов, слияние слов;
- нарушение логики высказывания.

В исследованиях Е.Н. Российской выявлены также искажения буквенного состава слова, разрывы слов, пропуски и ошибки в написании слогов [41].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки в звуковой и смысловой сторонах речи из-за недостаточного понимания структуры слова.

Дети с нарушениями речи имеют ограниченный словарный запас и, соответственно, испытывают трудности с пониманием и использованием некоторых слов в самостоятельном письменном тексте. Грамматические ошибки приводят к заменам и искажениям предлогов, ошибкам в управлении и согласовании [23].

Дети с ОНР делают ошибки в письменных работах из-за несформированности навыков употребления грамматических правил: ошибки в предложно-падежном управлении, согласовании слов и нарушения правильного написания морфем.

Определяются следующие ошибки в письменных работах: недописывание элементов, лишние буквы или ошибки в расстановке букв.

Часто встречаются проблемы с логичностью, связностью и адекватным использованием языковых средств [40].

Дети с ограниченным словарным запасом и недостаточным пониманием некоторых слов испытывают трудности с усвоением и использованием служебных слов. Это приводит к ошибкам в написании и использовании союзов, частиц и предлогов в письменных работах.

В научных исследованиях представлены различные методы классификации дисграфии, такие как подходы О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева и Р.И. Лалаевой. О.А. Токарева выделяет три основных типа дисграфии, основанные на нарушении различных систем - звуковой, зрительной, двигательной: акустическую, оптическую, моторную [44, 47].

Одним из важнейших критериев готовности ребенка к школьному обучению является владение фонетически и грамматически правильной связной речью. В условиях неполноценного функционирования речевого механизма и лексико-грамматического недоразвития речи, а также психофункциональных наслоений большинство детей с нарушением речи не готовы к овладению программой общеобразовательной школы [29].

В своих исследованиях Р.Е. Левина раскрыла тесную связь формирования речевой деятельности с функционированием всей психики ребенка, с различными процессами, протекающими в интеллектуальной, сенсорной и аффективно – волевой сферах. У обучающихся с общим недоразвитием речи самостоятельно, спонтанно, в процессе развития устной речи не формируется готовность к овладению грамотным письмом и чтением. Развитие языковых и психологических предпосылок письма и чтения обусловлены необходимостью полноценного состояния этих навыков при овладении такими свойствами письменной речи, как развернутость, связность и структурная сложность, что формирует у школьников умение преднамеренного изложения своей мысли, т.е.

способствует произвольному и осознанному осуществлению речевой деятельности [25].

Изложение своих мыслей в письменной форме является значительно более сложным процессом, чем устный рассказ. Чтобы представить трудности учащихся при построении связного высказывания рассмотрим психологический механизм создания устного текста.

1. Этап – мотив.
2. Этап – замысел будущего высказывания.
3. Этап – формирование текста.

К перечисленным этапам и входящим в них операциям прибавляется активизация словарного запаса, сознательный выбор нужных речевых единиц. Процесс записи осложняется также требованиями орфографии и пунктуации. Для успешной реализации всех этих действий необходим достаточно развитый самоконтроль.

У детей с общим недоразвитием речи при построении связного письменного высказывания возникают операционные трудности, проявляющиеся в проблемах программирования, выбора лексических и грамматических средств [9].

Трудности создания и записи связанного высказывания:

1. Деление потока речи на слова и предложения (отдельные смысловые единицы).
2. Трудности построения предложения.
3. Трудности при создании связного письменного текста.

Наиболее распространённые ошибки в построении текста:

1. Несоответствие содержания текста заявленной теме.
2. Отсутствие сюжетного развития событий.
3. Нарушение логической последовательности.
4. Нарушение замкнутости смысловой системы, проникновение в неё посторонней информации.

5. Лаконичное перечисление событий [41].

Таким образом, самостоятельные письменные работы (изложения, сочинения) обучающихся с ОНР имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств.

1.4. Обучение детей младшего школьного возраста самостоятельной письменной речи

По мнению автора Львов М.Р., основной целью обучения русскому языку является формирование у младших школьников умения правильно выражать собственные мысли и чувства в устной и письменной форме [40].

Изложение считается эффективным средством развития письменной речи. В отличие от сочинения, при написании изложения предлагается готовая тема, содержание, структура и словесное оформление текста.

Существует много классификаций изложений с учетом различных критериев. В трудах таких авторов как Т.А. Ладыженская и И.Д. Морозова, выделяются два основных критерия: способ восприятия текста и характер его воспроизведения. Эти критерии помогают понять особенности и возможности изложения как важного вида работы над развитием связной речи. Работа с текстом заключается в изменении восприятия исходной информации.

Согласно их классификации по способу восприятия исходного текста изложения подразделяются на следующие виды:

- изложения, в которых текст воспринимается на слух (текст, который можно услышать);

- изложения, текст которых дается для зрительного восприятия учащихся (текст предназначен для того, чтобы ученики могли лучше понять и запомнить информацию);

- изложения, условиями которых предусматривается сочетание аудио и зрительного восприятия текста (тексты, где предусмотрено одновременное использование звука и изображения для восприятия) [22].

По содержанию текст описывает способы передачи информации. Морозова И. Д. идентифицирует различные типы изложений:

- подробные;
- выборочные;
- сжатые;
- изложения с творческим заданием [34].

Для написания изложения нужно понимать задачу, слушать или читать текст, выделять основные идеи и логически связывать их.

Так, изложение характеризуется авторами как письменный пересказ текста с более высокими требованиями к содержанию, логике, композиции и языку, чем устное изложение. Написание изложений помогает учащимся развивать навыки анализа текста, выделения главной мысли, определения сюжетной линии и различения основного материала от второстепенного.

При обсуждении роли творческих работ в развитии письменной речи важно обратить внимание на методы обучения написанию сочинений и изложений.

Н.А. Пленкин, говоря о необходимости обучения школьника умению создавать текст, особое внимание уделяет обучению изложению как этапу подготовки детей к самостоятельному созданию текста. Он считает, что составление текста осуществляется минимум в 3 этапа:

1. Составление первоначального варианта.
2. Устранение текстовых ошибок.

3. Устранение речевых ошибок («стилистическая правка»). Однако такая последовательность составления текста соответствует психологической модели порождения речи. Он считал, что основная задача обучения школьников заключается в том, чтобы научить их сознательно, а не интуитивно создавать текст [37].

Особую сложность данный вид работы представляет для обучающихся с общим недоразвитием речи в связи с нарушением у них операционных компонентов мышления, вербальной памяти, несформированностью пространственных представлений, произвольного внимания.

Обучающиеся с общим недоразвитием речи затрудняются в осуществлении регуляции собственной деятельности, анализа текста, осмысления прочитанного и прослушанного, им труднее ориентироваться в тексте (особенно с нелинейной композицией), они часто упускают определенные микротемы, не запоминают длинные описания природы или предметов [38].

Наиболее сложным является понимание идейных замыслов автора и подтекстов, но обучающиеся с общим недоразвитием речи способны вполне успешно передать событийный аспект текста, что необходимо учитывать при выборе материала. Часто дети с общим недоразвитием речи искажают образ героя, особенно, если его цели и мотивы не называются или прослеживаются не так явно. Формулируя вывод, они часто допускают аграмматизмы, лексические, орфографические и пунктуационные ошибки разного типа, наблюдаются многочисленные отступления от норм словообразования [27].

Перечисленные особенности педагог учитывает при организации работы над написанием изложения с обучающимися с общим недоразвитием речи.

Из общих требований методики проведения изложений можно выделить следующую последовательность: вступительная беседа; первичное знакомство с текстом; всесторонний целенаправленный анализ текста; орфографическая подготовка; вторичное восприятие текста; написание работы; самопроверка написанного изложения [38].

Большое значение для обучения написанию изложения приобретает проведение подготовительной работы, которая включает в себя:

- чтение текста учителем (либо самостоятельное чтение учащимися);
- ответы на вопросы по содержанию текста;
- краткая передача содержания текста;
- промежуточный предметно-наглядный уровень для учащихся с ОНР;
- деление текста на части, составление плана;
- сжатый пересказ содержания частей текста, определение минимального количества предложений и опорных слов для их написания;
- повторный сжатый устный пересказ текста по плану [20].

Следует заранее предупредить о написании изложения, чтобы учащиеся смогли настроиться на работу.

Первоначальное знакомство с текстом происходит в процессе чтения текста учителем или самостоятельного чтения учащимися. Основной инструмент педагога на данном этапе – голос: его громкость, высота, тембр, полётность, гибкость. Чтение педагога должно соответствовать стилю произведения, его жанровым особенностям. Чтение должно быть громким, ясным, четким, необходимо регулировать тембр голоса, мелодику речи. Важна хорошая дикция, т. е. ясное, четкое произношение каждого звука. Так достигается наилучшая слышимость речи, ее понимание. Плохая дикция мешает слушать, понимать речь, адекватно на

нее реагировать, следовательно, детям будет труднее воспринимать и запоминать текст [21].

После первичного знакомства с текстом педагог предлагает обсудить его в форме беседы с использованием вопросно-ответной формы. Вопросы педагога позволяют определить понимание учащимися сюжета, изложенного в тексте, и возможность выделения основной идеи. С этой целью могут быть заданы следующие вопросы и задания:

1. О чем данный текст?
2. Какова основная мысль текста?
3. Выделите последовательность событий, изложенных в тексте.

Также учащимся нужно предложить задать интересующие их вопросы по сюжету. Это позволит детям выделять для себя интересные фрагменты, проводить параллель со своей жизнью, опираясь на это, им будет легче запоминать текст.

Важно провести словарную работу, разобрать новые и непонятные слова, объяснив произносительные и орфографические нормы. Предварительно можно завести небольшой словарь, в который будут записываться слова с их значением и синонимами. На уроке трудные слова выписываются на доску, чтобы предотвратить возможные ошибки в работе. Как упражнение на данном этапе можно предлагать задания на выделение непонятных слов в тексте, подбор синонимов, выделение слов, отражающих главную мысль предложения.

В обучение обучающихся с общим недоразвитием речи включается промежуточный предметно-наглядный уровень, в рамках которого учащимся с общим недоразвитием речи предлагается изобразить последовательность событий в тексте с помощью сюжетных картинок, подобрать к тексту предметные картинки, составить схему, отражающую последовательность событий, картинный план. Работа с сюжетными картинками может носить вариативный характер: выложить картинки в

определенной последовательности, восстановить нарушенную последовательность событий, найти место заданной картинке в ряду последовательно расположенных картинок и т.д. [20].

Затем рассказ делится на части. После чтения каждой условной части (абзаца) учитель задаёт наводящие вопросы к каждому, в конце вопрос может задаться ко всему тексту. Важно, чтобы учащиеся давали полные, развёрнутые ответы, выказывали своё отношение к происходящему, отделяли главное от второстепенного. Деление рассказа на части позволяет составить логический план.

Для формирования умения составлять план используются следующие задания:

- придумать заглавие к частям текста;
- найти в тексте описание ситуации, изображенной на сюжетной картинке;
- найти картинки, которые могли бы выполнять роль заглавий и др.

Большое значение для формирования умения составлять план имеет работа на предметно-наглядном уровне.

После составления плана учащиеся с общим недоразвитием речи пересказывают содержимое по плану, стараясь выделить наиболее значимые моменты. После этого можно переходить к написанию изложения. Важно сохранять атмосферу, не торопить детей, давать им возможность сфокусироваться и вспомнить необходимое [21].

Таким образом, из общих требований методики проведения изложений можно выделить следующую последовательность: вступительная беседа; первичное знакомство с текстом; всесторонний целенаправленный анализ текста; орфографическая подготовка; вторичное восприятие текста; написание работы; самопроверка написанного изложения, которая предполагает свои особенности. Соблюдение данной

последовательности работы над текстом позволит сформировать у обучающихся с общим недоразвитием речи умения, которые необходимы для анализа произведения, выделения его основной идеи, а также обеспечит развитие самостоятельной письменной речи у обучающихся данной категории.

Выводы по 1 главе

Исследователи описывают письменную речь как сложный процесс, включающий анализ и синтез, выбор слов и построение грамматической структуры. Анализ научной литературы показал, многоаспектность рассматриваемого понятия. Самостоятельная письменная речь выступает средством познания мира и приобщением к человеческой культуре, позволяет воздействовать на различные сферы личности – интеллектуальную, эмоционально-волевою. Творческие письменные работы – сочинение и изложение обеспечивают учащихся речеведческими знаниями и умениями, развивают творческую активность. При этом, большое значение имеет определение условий и средств, стимулирующих творческую активность учащихся при работе над сочинением и изложением. Успех в написании текстов зависит от готовности к самостоятельной письменной речи и требует усвоения базовых навыков письма.

Нами было рассмотрено понятие общее недоразвитие речи, которое представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики). Речь детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи характеризуются поздним появлением речи, ограниченным словарным запасом, проблемами в произношении звуков, нарушениями грамматики и связной речи. Они часто имеют проблемы с

вниманием, памятью, мышлением, моторикой и эмоциями, что влияет на формирование письменных навыков.

Самостоятельные письменные работы (изложения, сочинения) обучающихся с ОНР имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста (недостаточная связность, последовательность и логичность изложения), так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств.

При обучении детей младшего школьного возраста написанию изложений необходимо включать в работу вступительную беседу, знакомство с текстом, анализ текста, орфографическую подготовку, вторичное восприятие текста, написание работы и самопроверку. Этот подход поможет развить умения анализа текста, выделения основной идеи и развить самостоятельную письменную речь у детей с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Методы и приёмы изучения самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Изучение письменной речи у детей младшего школьного возраста важно для определения направлений коррекционной работы по формированию навыков самостоятельной письменной речи. Методики различных авторов помогают провести обследование и проанализировать результаты, что дает возможность определить трудности её формирования.

Нами были изучены и проанализированы методики исследования самостоятельной письменной речи у младших школьников. Для экспериментального исследования нами была выбрана методика Е.Н. Российской, которая разработала свою методику диагностики самостоятельной письменной речи младших школьников, позволяющая своевременно выявить уровень сформированности самостоятельной письменной речи и предупредить специфические трудности овладения.

Обследование самостоятельной письменной речи детей включало написание изложения по тексту В. Бианки «Белочка» после предварительно организованной беседы, включающей анализ текста (вопросы по содержанию) и объяснение непонятных слов (отлив – оттенок цвета).

Тексты изложений оценивались по четырем критериям:

1. Цельность текста, включает в себя следующие параметры: объем высказывания; достоверность высказывания; последовательность изложения.

2. Связность высказывания, включает в себя следующие параметры: композиционная структура; лексико-грамматические средства.

3. Использование языковых средств: лексико-морфологический состав текста.

4. Соответствие нормам грамотной письменной речи: дисграфические ошибки; орфографические ошибки.

В соответствии с критериями были определены уровни сформированности самостоятельной письменной речи: «высокий уровень сформированности самостоятельной письменной речи» – речевое умение сформировано полностью; «средний уровень сформированности самостоятельной письменной речи» – речевое умение сформировано частично; «низкий уровень сформированности самостоятельной письменной речи» – речевое умение не сформировано. Используемые критерии и показатели для оценки детских работ с уровнями сформированности самостоятельной письменной речи представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности самостоятельной письменной речи

Критерии	Показатели	Уровни
Объем высказывания (не менее 50 слов)	Объем высказывания обучающегося соответствует (не менее 50 слов)	Высокий 3 балла
	Объем высказывания обучающегося частично соответствует (не менее 25 слов)	Средний 2 балла
	Объем высказывания обучающегося не соответствует (менее 25 слов)	Низкий 1 балл
Умение достоверно и точно излагать материал	Обучающийся достоверно и точно излагает материал, не допускает искажений фактов	Высокий 3 балла
	Обучающийся допускает 1 ошибку в изложении материала	Средний 2 балла
	Обучающийся допускает 2 и более ошибок в изложении материала, искажает факты	Низкий 1 балл
Умение излагать текст в определенной последовательности в соответствии с планом	Обучающийся умеет излагать текст в определенной последовательности в соответствии с планом, не допускает логических ошибок, правильно определяет абзацы	Высокий 3 балла

Продолжение Таблицы 1

	Обучающийся частично умеет излагать текст в определенной последовательности в соответствии с планом, допускает 1 логическую ошибку, 1 ошибку в выделении абзаца	Средний 2 балла
	Обучающийся не умеет излагать текст в определенной последовательности в соответствии с планом, допускает 2 и более логических ошибок, 2 и более ошибок в выделении абзаца	Низкий 1 балл
Умение связно излагать материал	Обучающийся умеет связно излагать материал, не нарушает композиционную структуру текста	Высокий 3 балла
	Обучающийся допускает 1 ошибку в композиционной структуре текста	Средний 2 балла
	Обучающийся не умеет связно излагать материал, нарушает композиционную структуру текста	Низкий 1 балл
Умение использовать языковые средства (части речи)	Обучающийся умеет использовать языковые средства	Высокий 3 балла
	Обучающийся частично использует языковые средства	Средний 2 балла
	Обучающийся не умеет использовать языковые средства	Низкий 1 балл
Соответствие нормам грамотной письменной речи	Обучающийся не допускает дисграфических и орфографических ошибок	Высокий 3 балла
	Обучающийся допускает 1-2 дисграфическую ошибку и/или 1-2 орфографическую ошибку	Средний 2 балла
	Обучающийся допускает более 2 дисграфических ошибок и/или более 2 орфографических ошибок	Низкий 1 балл

Таким образом, использование данной методики при обследовании сформированности самостоятельной письменной речи у детей младшего возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) позволит выявить уровень и имеющиеся трудности овладения младшими школьниками навыка оформления самостоятельного письменного высказывания.

2.2 Состояние самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для определения состояния самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

нами была проведена экспериментальная работа. Исследование проводилось на базе «МАОУ СОШ №157» г. Екатеринбург. В эксперименте приняло участие 5 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Целью исследования являлось изучение состояния самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Результаты проведенного нами диагностического обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования самостоятельной письменной речи

Ф.И. ребенка	Критерии					
	Объем высказывания (не менее 50 слов)	Умение достоверно и точно излагать материал	Умение излагать текст в определенной последовательности в соответствии с планом	Умение связно излагать материал	Умение использовать языковые средства (части речи)	Соответствие нормам грамотной письменной речи
Валерия С.	3	2	3	2	2	1
Тимофей Б.	3	3	3	2	3	2
Амир Т.	2	1	2	1	1	1
Екатерина К.	2	1	2	1	1	1
Эвелина Н.	3	2	2	2	2	1

При обследовании самостоятельной письменной речи (изложения) у детей экспериментальной группы были выявлены следующие нарушения. Объем высказывания у Амира Т. и Екатерины К. частично соответствовал

норме (не менее 50 слов). Амир Т. использовал в своем изложении 39 слов, а Екатерина К. – 37 слов. У остальных обучающихся объем высказывания соответствовал.

В последовательности изложения материала у обучающихся наблюдались повторы. Амир Т. пишет: «Любопытный медвжонок увидел *зверка*. Ему понравился *зверёк*», повторяя слово «зверёк». Екатерина К. пишет: «Он побежал к *ней*. Он хотел с *ней* поиграть», нарушает последовательность, логичность изложения повторением слов «он, ней». Эвелина Н. пишет «Он быстро подбежал и хотел и хотел поиграть с белочкой», дважды повторяет фразу «и хотел». Остальные обучающиеся соблюдали данный критерий, последовательно передав содержание текста изложения.

Достоверно и точно изложил материал Тимофей Б., остальные дети допускали ошибки. Валерия С. пишет: «Белка испугалась и мгновенно стрелой по стволу высокого дерева» – Белка испугалась и мгновенно *взлетела* стрелой по стволу высокого дерева, опуская слово «взлетела». Амир Т. пишет: «На *высоком* пеньке сидел рыжий зверёк его *хвост был периливающе серый*» – На *невысоком* пеньке сидел маленький рыжий зверёк. У зверька был *красивый пушистый хвост* и рыжая *шубка с серым отливом*, искажая факты описания «пенька» и «хвоста». Екатерина К. пишет: «Шубка оранжевая, серая» – рыжая шубка с серым отливом, не точно передавая описание «шубки». Эвелина Н. поставила точку в середине предложения «Маленькому медвежонку очень понравился. Этот зверёк» – Маленькому медвежонку очень понравился этот зверёк, нарушив точность передачи смысла и содержания данного предложения.

При анализе связности высказывания изложений младших школьников, мы выявили, что большинство обучающихся соблюдают композиционную структуру текста (вступление, основная часть и заключение). Но с точки зрения рассмотрения способов межфразовой

связи у Валерии С., Амира Т. и Екатерины К. наблюдались трудности замены существительных местоимениями в следующих предложениях: «На невысоком пенёке сидел рыжий *зверёк*. Своими острыми зубами *она* грызла орехи. – при замене существительного «зверёк» целесообразнее было бы употребить местоимение «он»; «*Белка* испугалась... Не захотела играть с медвежонком» - следовало употребить местоимение «она», «Ему понравился *зверёк*. Он побежал к *ней*» - нужно «Ему понравился *зверёк*. Он побежал к *нему*». Тимофей Б. и Эвелина Н. нарушили связь слов в предложении «высокого *дерево* – высокого *дерева*», «*острым* зубами» – *острыми* зубами, неправильно подобрав окончание в слове.

При анализе использования языковых средств обучающимися экспериментальной группы мы выделили следующие нарушения. Амир Т. пишет «Но она убежала как стрела» – Белка испугалась и мгновенно взлетела стрелой по стволу высокого дерева. Не захотела она играть с медвежонком, опуская наречие «мгновенно», грамматическую конструкцию «по стволу высокого дерева», не уточнив некоторые события в тексте изложения. Екатерина К. пишет: «На пенёке сидел маленький *зверёк*. Шубка оранжевая, серая. Хвост пушистый, острыми зубками. Она грызет шишку» На *невысоком* пенёке сидел маленький *рыжий* *зверёк*. У *зверька* был красивый пушистый хвост и *рыжая* *шубка* с серым отливом. *Это была белочка*. Она грызла острыми зубами *еловую* шишку, не употребляя достаточно прилагательных для описания предметов, сокращая грамматические конструкции высказывания, таким образом, текст изложения получается менее содержательным и теряет выразительность.

Анализ грамотной письменной речи обучающихся показал, что у большинства детей встречаются различные ошибки. У Валерии С. отмечались орфографические ошибки на разные правила русского языка, например, «седел» – сидел (безударные гласный), «шупка» – шубка (прный согласный по гухости-звонкости), «шышку» – шишку (буквосочетания жи

- ши пиши с буквой и), «мгновено» - мгновенно (удвоенная согласная), «не захотела» – не захотела (приставка «за»), «высоково» – высокого (окончание прилагательного), нарушение границ предложения, начинала писать предложение с маленькой буквы. Эвелина Н. подобрала неверную безударную гласную в слове «захателя» – захотела, допустила ошибку в согласовании слов в предложении «острым зубами» – острыми зубами, в слитном написании предлога с местоимением «кней» – к ней, нарушила границы предложения «Маленькому медвежонку очень понравился. Этот зверёк» – Маленькому медвежонку очень понравился этот зверёк, поставив точку в середине предложения.

Результаты сформированности самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) наглядно мы представили в графике 1.

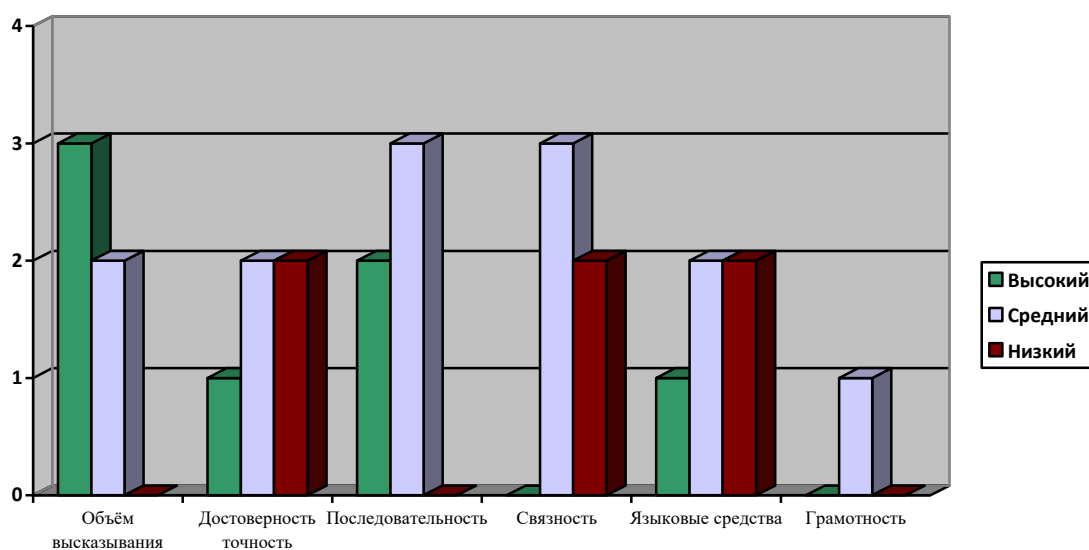


Рисунок 1 – Результаты сформированности самостоятельной письменной речи

По результатам обследования сформированности самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) мы видим, объём высказывания соответствует норме (не менее 50 слов) у трёх детей, они показали «высокий уровень», у двух детей частично соответствует – «средний

уровень». Достоверно и точно излагал материал один обучающийся – «высокий уровень», двое обучающихся допускали неточности – «средний уровень», у двоих обучающихся прослеживалось грубое искажение фактов изложения – «низкий уровень». «Высокий уровень» последовательности изложения материала показали двое обучающихся, трое обучающихся – «средний уровень», допустив частичные ошибки в изложении. Связности изложения на «высоком уровне» не продемонстрировал ни один обучающийся, трое обучающихся показали «средний уровень», двое – «низкий уровень». По результатам, представленным в графике, мы видим, что в наибольшей степени у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) возникли трудности в соответствии грамотной письменной речи, «высокий уровень» не показал ни один обучающийся, один обучающийся показал «средний уровень», допустив единичную ошибку, у четырех обучающихся прослеживался «низкий уровень», проявляющийся в частых ошибках в словах, словосочетаниях и предложениях.

Таким образом, анализ проведённого обследования сформированности самостоятельной письменной речи показал, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается недостаточный уровень сформированности оформления самостоятельного письменного высказывания. В ходе работы нами было выявлено, что самостоятельная письменная речь данной группы детей характеризуется нарушением всех показателей сформированности: достоверности, точности, последовательности, связности, использования языковых средств, соответствия грамотной письменной речи и проявляется в: неточности передачи и искажениях фактов материала, опускании языковых средств, пропусках слов или частей текста, влияющих на логическую организацию высказывания, нарушении согласования слов, границ предложения, дисграфических (пропусках, заменах) и

орфографических ошибках, (безударные гласные, удвоенные согласные, безударные окончания), исправлениях, также отмечались ошибки в грамматическом оформлении высказываний, выражающихся в повторах слов, коротких фразах, неправильном оформлении связи слов, дублированиях фразы.

Перечисленные выше особенности сформированности самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста позволили нам сделать вывод о важности проведения логопедической работы с детьми данной группы, а также необходимости разработки методов и приемов обучения, которые могут быть использованы на уроках русского языка с целью формирования самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

2.3 Содержание логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Сформированность операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности предполагает успешное овладение навыками самостоятельной письменной речи. По данным проведённого обследования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) необходимые компоненты сформированы недостаточно, что указывает на необходимость использования методов и приёмов, направленных на формирование операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности.

В рамках решения третьей задачи мы определили методы и приёмы формирования самостоятельной письменной речи. В основе содержания методов коррекционной работы положены общедидактические принципы

системности в обучении, наглядности и доступности материала, принципы логопедического воздействия и анализа речевых нарушений (онтогенетический принцип, принцип обходного пути, деятельностного подхода), а также принципы коррекционной педагогики. Основополагающим принципом коррекционной работы является принцип последовательного формирования письменно-речевой деятельности, который предполагает поэтапное формирование умственных действий и постепенное усложнение заданий и видов письменных работ.

Помимо перечисленных принципов, важно учитывать значимость интереса учеников к выполнению заданий. При отсутствии мотивации и интереса невозможно достичь результатов, необходимых для успешного обучения. Коррекционная работа включает специально подобранные методы, приёмы, включающие задания, которые способны вызвать интерес у обучающихся и помогут им овладеть навыками самостоятельной письменной речи.

В процессе формирования самостоятельной письменной речи применялись традиционные и специальные методы и приёмы, описанные в Приложении 2. Все применяемые рекомендации, методы и приёмы не расходятся с учебной программой, по которой обучаются дети. Используемые упражнения гармонично вписываются в уроки русского языка и проводятся только в письменной форме.

На основе результатов экспериментального исследования состояния самостоятельной письменной речи у обучающихся были выявлены ключевые направления логопедической работы с детьми младшего школьного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (III уровень):

1. Формирование функциональных предпосылок письменной речи, включающее в себя работу по формированию и совершенствованию психических процессов и функций: внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухо-моторные координации.

2. Совершенствование операционально-деятельностных компонентов письменной речи, которое включает работу по развитию и совершенствованию операционально-деятельностных компонентов: фонематический анализ, действия с лексемами, графо-моторные программы, мотивация письменной речи, решение орфографических задач и проверочное чтение.

3. Интеграция психических и операциональных навыков в самостоятельной письменной речи, включающее работу по формированию функциональных и операциональных компонентов, их интеграцию в письменную речь.

Методы и приёмы направлены на формирование функциональных и операциональных компонентов, необходимых для успешного овладения навыками письменного высказывания.

Первый уровень содержит два этапа: пропедевтический и ориентировочный. Целью пропедевтического этапа является подготовка детей к обучению, а именно создаются условия для переноса уже имеющихся навыков в реальную письменную речь. Могут быть использованы следующие приёмы:

- составить подписи к картинкам;
- закончить предложение;
- отгадать загадки и записать ответ.

Целью ориентировочного этапа является обучение детей включению в систему требований: формирование функциональных предпосылок, совершенствование операциональных компонентов самостоятельной письменной речи с помощью специальных полифункциональных упражнений.

Формирование объёма внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций осуществляется по системе приёмов

«Расширение перцептивного диапазона», более подробно представленной в Приложении 2.

Данная система приёмов направлена на увеличение объёма внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций и имеет ряд особенностей, необходимых при работе с детьми младшего школьного возраста с ОНР. Обучающимся для зрительного восприятия сразу предлагаются слова, структура которых постепенно наращивается. Это позволит переносить имеющиеся у детей навыки в реальную письменную речь, обеспечивая усвоение лексической, грамматической и графической стороны письменной речи.

На втором уровне, который является основным, продолжается работа по формированию и совершенствованию вышеуказанных предпосылок, которые в дальнейшем интегрируются в самостоятельную письменную речь. Этот уровень включает три блока, содержание которых последовательно усложняется.

На первом этапе (базовом) продолжается работа по формированию функциональных предпосылок письменной речи и совершенствованию операционально-деятельностных компонентов. Значимая роль в этом этапе отведена обучению детей составлению графических и вербальных моделей анализируемых текстов.

Во втором (промежуточном) этапе также проводится работа по тем же направлениям, что и в базовом этапе, но с расширением предъявляемых заданий и усложнением. Обучающиеся составляют текст, используя различные виды опор:

- работа с деформированным текстом;
- подбор синонимов;
- литеро-пространственные диктанты;
- компрессия текста.

В продвинутом этапе используются интегрированные комплексы упражнений, направленные на увеличение концентрации и устойчивости слухового внимания, развитие сукцессивных функций и кратковременной памяти. На данном этапе применяется приём «Наложение перцептивных полей».

На третьем уровне (заключительном), обучающиеся уже самостоятельно строят письменные высказывания, он включает контрольный и итоговый этапы.

Контрольный этап содержит в себе исследование состояния операциональных и функциональных предпосылок, изучается сформированность учебной деятельности.

На итоговом этапе обучающиеся уже сами составляют повествовательные или описательные рассказы. В процессе написания детям всегда оказывается помощь в виде наводящих вопросов, подсказок в случае значительных затруднений. Детям предлагаются задания на составление повествовательных и описательных рассказов. При этом всегда используется графическая опора в виде схемы или предметные картинки, связанные с рассказом. Либо детям предлагается самостоятельно построить предметно-графический план к знакомому рассказу, т.е. к рассказу, который они анализировали в первом типе занятий. Такое задание не только развивает зрительную и вербальную память на линейный ряд, но и способствует формированию зрительно-пространственных представлений, поскольку необходимо вспомнить и последовательность предложений в рассказе, и последовательность слов в предложениях рассказа. Также используются речевые упражнения по описанию предмета или времени года. Кроме этого, предлагаются задания на составление текста-описания с опорой на вербальный разветвляющийся алгоритм (выполнить действия по какой-либо инструкции). Более подробно упражнения этого блока представлены в Приложении 2.

Организация обучения детей должна строиться с применением графических, языковых и коммуникативных опор:

- графические схемы и карты;
- определённые вербальные алгоритмы;
- коммуникативные ситуации.

Постепенное усложнение условий письменной речи способствует увеличению степени самостоятельности выполнения письменных работ обучающимися. На протяжении всего процесса формирования самостоятельной письменной речи могут быть использованы такие приёмы, как:

- «Замена лексемы»;
- «Текстовая компрессия»;
- «Глубинная рецепция»;
- «Литеро-пространственный диктант»;
- «Орфографический поиск»;
- «Распространение текста»;
- «Актуализация мотивации письменной речи».

Каждый приём постепенно усложняется, требуя от обучающегося постоянного совершенствования навыков, необходимых для овладения самостоятельной письменной речью.

Кроме этих приёмов также могут быть использованы приёмы, описанные В.К. Воробьевой и направленные на формирование ориентировки в смысловой цельности связного сообщения, ориентировки в языковых средствах рассказа, развитие навыка связного говорения, знакомства с правилами построения рассказа, закрепление правил смысловой и языковой организации связного высказывания. И только затем переход к самостоятельной письменной речи. Можно использовать следующие упражнения:

- сравнение рассказа и набора слов из него;

- сравнение бессвязного набора предложений;
- работа с деформированным рассказом;
- игры на восстановление порядка картин единой серии;
- игры на развитие замысла;
- ассоциативные словесные игры.

Более подробно приёмы представлены в Приложении 2.

Таким образом, рассмотренные этапы логопедической работы с применением данных методов и приёмов на уроках русского языка помогут обучающимся с общим недоразвитием речи (III уровень) сформировать и развивать функциональные и операциональные компоненты самостоятельной письменной речи, что в дальнейшем является основанием для построения самостоятельных письменных высказываний.

Выводы по 2 главе

Нами были изучены и проанализированы методики исследования самостоятельной письменной речи у младших школьников. Для экспериментального исследования нами была выбрана методика Е.Н. Российской, которая разработала свою методику диагностики самостоятельной письменной речи младших школьников, позволяющая своевременно выявить уровень сформированности самостоятельной письменной речи и предупредить специфические трудности овладения.

Для определения состояния самостоятельной письменной речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) нами была проведена экспериментальная работа. Исследование проводилось на базе «МАОУ СОШ №157» г. Екатеринбург. В эксперименте приняло участие 5 детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Целью исследования являлось изучение состояния самостоятельной письменной речи у детей младшего

школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). анализ проведённого обследования сформированности самостоятельной письменной речи показал, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается недостаточный уровень сформированности оформления самостоятельного письменного высказывания. В ходе работы нами было выявлено, что самостоятельная письменная речь данной группы детей характеризуется нарушением всех показателей сформированности: достоверности, точности, последовательности, связности, использования языковых средств, соответствия грамотной письменной речи и проявляется в: неточности передачи и искажениях фактов материала, опускании языковых средств, пропусках слов или частей текста, влияющих на логическую организацию высказывания, нарушении согласования слов, границ предложения, дисграфических (пропусках, заменах) и орфографических ошибках, (безударные гласные, удвоенные согласные, безударные окончания), исправлениях, также отмечались ошибки в грамматическом оформлении высказываний, выражающихся в повторах слов, коротких фразах, неправильном оформлении связи слов, дублированиях фразы.

Сформированность операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности предполагает успешное овладение навыками самостоятельной письменной речи. По данным проведённого обследования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) необходимые компоненты сформированы недостаточно, что указывает на необходимость использования методов и приемов, направленных на формирование операциональных, функциональных и устно-речевых компонентов письменно-речевой деятельности. В процессе формирования самостоятельной письменной речи применялись традиционные и специальные методы и приёмы, описанные в Приложении 2. Все

применяемые рекомендации, методы и приёмы не расходятся с учебной программой, по которой обучаются дети. Используемые упражнения гармонично вписываются в уроки русского языка и проводятся только в письменной форме. Таким образом, рассмотренные этапы логопедической работы с применением данных методов и приёмов на уроках русского языка помогут обучающимся с общим недоразвитием речи (III уровень) сформировать и развивать функциональные и операциональные компоненты самостоятельной письменной речи, что в дальнейшем является основанием для построения самостоятельных письменных высказываний.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несформированность самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) оказывает существенное влияние на успешное овладение детьми грамотной письменной речью, приводит к трудностям в построении связного высказывания в письменной форме, нарушении цельности, последовательности изложения, а также частым дисграфическим и орфографическим ошибкам в процессе самостоятельного письма. В последующем дети испытывают трудности на протяжении всего школьного обучения и становятся неуспешными. Из этого следует вывод, что важно и нужно проводить логопедическую работу по формированию самостоятельной письменной речи у данной группы детей.

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования показал, что письменная речь рассматривается как сложная речевая деятельность, осуществляющая изложение связного высказывания, какой-либо законченной мысли в письменной форме, которая происходит в виде последовательности операциональных компонентов, образующих целостную самоорганизующуюся функциональную систему. Отечественные учёные, такие как, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, самостоятельную письменную речь характеризуют как «сложную аналитико-синтетическую деятельность, направленную на порождение высказывания, предполагающее создание внутренней схемы, выбор слов, грамматическое структурирование». Успешность овладения

навыками изложения собственных мыслей в письменной форме зависит от уровня готовности к самостоятельной письменной речи и предполагает полноценное состояние устно-речевых, операциональных и функциональных предпосылок письменно-речевой деятельности (Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская). Также нами были выявлены закономерности становления самостоятельной письменной речи в онтогенезе.

Исследованиями состояния самостоятельной письменной речи у детей с речевыми нарушениями занимались такие учёные, как Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская, Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Р.И. Лалаева, Л.Б. Эльконин, И.Н. Садовникова, О.А. Токарева, А.Н. Корнев, Г.А. Каше, Д.Ф. Спирова и другие.

Анализ литературных источников показал, что самостоятельные письменные работы учащихся с ОНР, изложения, сочинения, имеют ряд специфических особенностей, касающихся как построения текста, проявляющиеся в недостаточной связности, последовательности и логичности изложения, так и недостаточно адекватного использования лексических, грамматических и синтаксических средств, которые проявляются в частых специфических ошибках письма. Также у детей отмечаются ошибки, связанные с несформированностью лексико-грамматических средств языка, а именно: ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании имён существительных и прилагательных, глаголов, числительных, нарушение слога-буквенного состава слова, нарушение порядка слов, пропуск слов, пропуск предлогов, слитное написание слов, неправильное определение границ предложения, раздельное написание приставок и слитное написание предлогов графические ошибки такие как, недописывание отдельных элементов или лишние элементы букв, ошибки в пространственном расположении отдельных элементов букв. Данные ошибки затрудняют построение детьми грамотного письменного высказывания.

2. Во второй главе приводится описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), и анализ результатов проведённого исследования, в ходе которого было выявлено, что у изучаемой категории детей самостоятельная письменная речь сформирована недостаточно.

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) наблюдаются следующие нарушения самостоятельной письменной речи:

- объём высказывания характеризуется недостаточной полнотой: количество слов в письменных работах детей не соответствовало норме;
- в последовательности изложения материала у обучающихся наблюдались повторы, нарушалась логичность изложения;
- достоверность и точность в работах детей нарушалась неточностью передачи смысла и содержания предложений;
- анализ связности высказываний изложений младших школьников показал, что большинство обучающихся соблюдают композиционную структуру текста (вступление, основная часть и заключение), но с точки зрения рассмотрения способов межфразовой связи наблюдались трудности замены существительных местоимениями;
- при анализе использования языковых средств обучающимися экспериментальной группы мы выделили следующие нарушения: дети опускали слова, грамматическую конструкцию, не уточнив некоторые события в тексте изложения, не употребляли достаточно прилагательных для описания предметов, сокращая грамматические конструкции высказывания, таким образом, текст изложения получался менее содержательным и терял выразительность;
- анализ грамотной письменной речи обучающихся показал, что у большинства детей встречаются различные ошибки: отмечались

орфографические ошибки на разные правила русского языка, нарушение границ предложения, начинала писать предложение с маленькой буквы, подбирали неверную безударную гласную в слове, допускали ошибки в согласовании слов в предложении, слитное написание предлога с местоимением.

Описанные нарушения указывают на недостаточность сформированности самостоятельной письменной речи у данной группы детей.

3. На основе данных, полученных в ходе экспериментального исследования, нами были определены методы и приёмы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

При определении методов и приёмов логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) за основу была взята методика Е.Н. Российской, предназначенная для детей младшего школьного возраста.

В соответствии с вышеуказанной методикой, мы определили следующие направления логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень): формирование функциональных предпосылок письменной речи, включающее в себя работу по формированию и совершенствованию психических процессов и функций: внимание, кратковременная и словесно-логическая память, слухомоторные координации; совершенствование операционально-деятельностных компонентов письменной речи, которое включает работу по развитию и совершенствованию операционально-деятельностных компонентов: фонематический анализ, действия с лексемами, графомоторные программы, мотивация письменной речи, решение

орфографических задач и проверочное чтение; интеграция психических и операциональных навыков в самостоятельной письменной речи, включающее работу по формированию функциональных и операциональных компонентов, их интеграцию в письменную речь.

На основании перспективного плана логопедической работы нами были определены и описаны методы и приёмы, направленные на формирование самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Таким образом, в ходе проведённого нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – Москва : Известия АПН, 1955. – №70. – С. 104-148.
2. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму : Диагностика и коррекция речевых нарушений: метод, материалы науч.-практ. конф. / Т. В. Ахутина. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2001. – С. 195-212.
3. Безруких М. М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М. М. Безруких. – Москва : Просвещение, 2002. – 30 с. – ISBN 5-09-010692-4.
4. Белова-Давид Р. А. Нарушение речи у дошкольников / Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – 232 с.
5. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи: пособие для психологов, логопедов, учителей-дефектологов / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – Москва: Книголюб, 2004. – 101 с. – ISBN 5-93927-122-7.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 368 с. – ISBN 5-87604-097-5.
7. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи // Антология гуманной педагогики / Л.С. Выготский. – Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — С. 154–178.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2006. – 1134 с. – ISBN 5-699-02553-7.
9. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – Москва: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – ISBN 5-17-030476-5.

10. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 166 с. – ISBN 5-89415-211-9.
11. Ефименкова Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1972. – 206 с.
12. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. – ISBN 978-5-4441-0087-5.
13. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся : Язык. Речь. Творчество. – Москва, 1998. – 222 с. – ISBN 5-87604-109-2.
14. Жукова Н. С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей: кн. для логопедов: учеб.метод. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 316 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.
15. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Учпедгиз, 1960. – 132 с.
16. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва, 2012 – 171 с. – ISBN 978-5-458-38909-9.
17. Колповская И. К. Характеристика нарушений письма и чтения у детей с недоразвитием речи / И. К. Колповская, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова / Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : 2002. – С. 166-212.
18. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Гиппократ – 1995. – 221 с. – ISBN 5-8232-0163-X.
19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб-метод. пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с. – ISBN 5-9268-0234-2.

20. Кривовязова Н. Д. Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для студ. учреждений, обеспеч. получение высш. обр. по спец-ти «Дефектология» / Н. Д. Кривовязова. – Мн.: «Зорны верасень», 2007. – 214 с. – ISBN 986-677-559-3 : 10894.00.

21. Курасова А. Ю. Рекомендация для педагогов. Выразительное чтение / А. Ю. Курасова, Е. В. Муллагулова. – 2017. – № 2 (8). – С. 104–106.

22. Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям в 4-8 классах. Москва: Просвещение, 1973. – 367 с.

23. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 224 с. – ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7.

24. Левина Р. Е. Недостатки речи и письма у детей : из опыта логопед. работы / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 1956. – 128 с.

25. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1967. – 366 с.

26. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Ленанд, 2014. – 211 с. – ISBN 978-5-9710-1158-3.

27. Логинова Е. А. Нарушения письма: особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.

28. Логопедия : учеб. для пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.

29. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / авт.-сост. Р. И. Лалаева ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 304 с. – ISBN 978-5-691-01211-2.

30. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 2004. – 190 с. – ISBN 5-94033-041-X : 300.

31. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейропсихолингвистические исследования : учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2002. – 352 с. – ISBN 5-7695-1011-0.

32. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст : учеб. пособие для студентов вузов / Е. М. Мастюкова. – Москва. Классикс Стиль, 2003. – 320 с. – ISBN 5-94603-051-5.

33. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - 3-е изд., доп. - М.: АРКТИ, 2003. – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.

34. Морозова И. Д. Виды изложений и методика их проведения / И. Д. Морозова. – Москва : Просвещение, 1984. – 127 с.

35. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. Училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с. – ISBN 5-89415-246-1.

36. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 2001. – 240 с. – ISBN 5-289-02016-0.

37. Пленкин Н. А. Изложение с языковым разбором текста / Н. А. Пленкин. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.

38. Плотникова С. В. Методические основы начального языкового образования : учеб. пособие для студ. Ин-та педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шурутенкова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 251 с. – ISBN 978-5-7186-0677-5.

39. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: качество образования : учеб. пособие для вузов / М. А. Поваляева. – Росто-на-Дону : Феникс, 2006, – 158 с.
40. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
41. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. / Е.Н. Российская. – Москва: АЙРИС-ПРЕСС, 2004. - 240 с. – ISBN 5-8112-0614-3.
42. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учеб. пособие для студентов вузов / И. Н. Садовникова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. – 256 с. – ISBN 5-87065-036-4.
43. Спирова Л. Ф. Вопросы методики и обучения русскому языку детей с нарушениями речи / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 256 с.
44. Токарева О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / О. А. Токарева // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина. – Москва : 1971. – С. 63-98.
45. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи .: учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : 2005. – 96 с.
46. Филичева Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. – ISBN 5-09-000967-8.

47. Хватцев М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / М. Е. Хватцев. – Москва : - Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с. – ISBN 978-5-691-01731-5.

48. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – Москва : Юристъ, 1997. – 256 с. – ISBN 5-7975-0024-8.

49. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся : монография / Д. Б. Эльконин. – Москва : Интор, 1998. – 112 с. – ISBN 5-89404-033-7.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Материал к обследованию самостоятельной письменной речи
младших школьников с ОНР III уровня

Текст изложения

Белочка.

На невысоком пенёчке сидел маленький рыжий зверёк. У зверька был красивый пушистый хвост и рыжая шубка с серым отливом. Это была белочка. Она грызла острыми зубами еловую шишку.

Вдруг к ней подошёл любопытный медвежонок. Маленькому медвежонку очень понравился этот зверёк. Он быстро подбежал и хотел поиграть с белочкой. Белка испугалась и мгновенно взлетела стрелой по стволу высокого дерева. Не захотела она играть с медвежонком.

Предварительная беседа

- Сегодня мы будем писать изложение. Сначала мы будем готовиться к изложению. После подготовки вы закроете текст, и его нужно будет записать по памяти.
- Прочитайте текст.

Вопросы по содержанию

- О ком говорится в тексте? (В тексте говорится о белочке)
- Где сидела белочка? (Белочка сидела на пенёчке)
- Что она делала? (Она грызла еловую шишку)
- Кто к ней подошёл? (К ней подошёл любопытный медвежонок)
- Зачем он подошёл к белочке? (Он хотел поиграть с белочкой)
- Что сделала белочка? (Она испугалась и убежала)
- Докажите словами текста, что сделала она это очень быстро. (Мгновенно взлетела стрелой)
- Какое незнакомое слово встретилось вам в тексте, что оно значит? (отлив
- оттенок цвета)

Орфографическая подготовка

Учащиеся под руководством учителя подчеркивают в словах текста орфограммы, объясняют написание слов.

Составление плана

- Прочитайте текст. Сколько частей в тексте? (Две)
- Озаглавьте каждую часть и запишите план.

Запись текста

- Прочитайте текст еще раз, постарайтесь запомнить и запишите его по памяти.

Проверка текста

- Прочитайте, получился ли рассказ.
- Проверьте, все ли предложения правильно оформлены на письме.
- Проверьте, правильно ли написаны слова, в которых мы выделяли буквы, на которые нужно обратить внимание.

Результаты обследования самостоятельной письменной речи
младших школьников с ОНР III уровня

Изложение
Белочка
Титан

1. Рыжий маленький зверёк
2. Любопытный медвежонок

На высокой пеньке сидел рыжий зверёк. Его хвост серовато был переливающимся серый. ~~Она. Это была белочка.~~ Своими ~~Вдруг к ней под~~ острыми зубами она грызла орехи. Это была белочка. ~~Вдруг к ней подошёл любопытный медвежонок, ему понравился зверёк. Он хотел поиграть с ней. Но она убежала как стрела.~~

Белочка

~~На~~ На невысоком дереве сидел маленький рыжий зверёк. У зверька был красивый пушистый хвост и рыжая шубка с серыми пятнами. Это была белочка. Она была острозубая и ловкая.

Вдруг к ней ~~пришёл~~ подошёл любопытный медвежонок. Маленькому медвежонку очень понравился этот зверёк. Он ~~быстро~~ быстро подбежал и хотел и хотел поиграть с белочкой.

Белочка не захотела играть с медвежонком!

1 Вдруг к ней подошёл любопытный
 1 медвежонок. Маленькому медвежонку
 очень понравился этот зверёк. Он бы-
 тро подошёл к нему и хотел поиграть с
 11 белкой. Белка испугалась и мгновенно
 4 взлетела стрелой по стволу высокого де-
 11 рева. Не зная, куда пойти и играть с медвежонком.

Изложение.
 Белочка.
 План.

- 1) Блестящий маленький зверёк
- 2) Любопытный медвежонок.

На невысоком пеньке сидел маленький рыжий
 зверёк. У зверька был красивый пушистый хвост и
 рыжая шкура с серым отливом. Это была белочка.
 Она грызла острыми зубами еловую шишку.
 Вдруг к ней подошёл любопытный медвежонок.
 Маленькому медвежонку очень понравился этот
 зверёк. Он быстро подошёл к нему и хотел поиграть с
 белочкой. Белка испугалась и мгновенно взлетела
 стрелой по стволу высокого дерева. Не зная, куда
 11

она играть с медвежонком.




ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методы и приёмы логопедической работы по формированию самостоятельной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

1. Специальные приёмы и упражнения для формирования функциональных предпосылок

Приём «Расширение перцептивного диапазона (РПД)», направлен на увеличение объёма внимания и кратковременной памяти, развитие сукцессивных функций. Отдельные приёмы включены из комплекса развивающих упражнений, разработанных Ануфриевым А.Ф. и Костроминой С.Н. Особенность приёма «Расширение перцептивного диапазона (РПД)» заключается в том, что обучающимся для зрительного восприятия предлагаются сразу слова, требующие последующей самостоятельной записи.

Работа начинается на вербальном материале, состоящем из одной лексемы (трехбуквенного слова), типа: «Сыр, мох, мир» и т.д. Важным этапом этой работы является составление схемы слова с использованием традиционных условных обозначений:

-  – гласный (красный квадрат);
-  – твёрдый согласный (синий квадрат);
-  – мягкий согласный (зелёный квадрат);

Применение графических схем для обозначения гласных, твёрдых и мягких согласных звуков способствует более эффективной ориентации детей в звуковом составе слова и восполнению пробелов фонематических процессов, анализа и синтеза слогозвукового состава слова, развитию наблюдательности по отношению к языковым явлениям, внимания и памяти. После проведённого анализа с составлением звуковых схем проводится самостоятельная запись данных слов обучающимися в тетрадь.

Когда обучающиеся научились безошибочно выполнять вышеописанные операции на материале одного слова, состоящего из трёх букв, нужно переходить к предъявлению, анализу и последующей записи пары лексем, состоящих из трёх букв типа: «Пел чиж.». Когда дети научатся безошибочно читать трёхбуквенные слова, нужно переходить к лексемам, состоящим из четырёх букв, пяти и до шестибуквенных слов с такой же последующей самостоятельной записью обучающимся. Постепенное усложнение речевого материала способствует увеличению объёма внимания и кратковременной памяти.

Отработка понятий правый и левый

Учитель предлагает всем рассмотреть таблицу, на которой изображены четыре предмета: справа — ручка, слева — карандаш, сверху — краски, внизу — кисточка. Разобрав, как расположены на рисунке предметы, дети учатся воспроизводить в реальной ситуации изучаемые пространственные отношения. Они выполняют задания в соответствии с указаниями учителя: *"На листке бумаги, положите справа ручку, слева — карандаш. Что лежит у вас справа, что лежит слева?"* На вопросы учителя: *"Где лежит ручка? Как она расположена по отношению к карандашу?"* — дети отвечают, используя точные пространственные обозначения, т.е. тренируются в активном употреблении слов. Для закрепления понятий "справа - слева" проводится игра «Водители».

Упражнение № 1. Игра «Водители»

Описание игры: Играющие сидят за партами (за столом). Они «водители». «Милиционер» (учитель) показывает карточки с изображениями различных машин. Водители должны определить, в какую сторону они едут. Если направо, они должны отложить красную фишку, если налево — синюю. В конце игры подводится итог, сколько машин поехало направо и сколько налево.

Правило: «Милиционер» не должен подсказывать играющим. Играющие обязаны соблюдать полную тишину.

Указания к проведению.

а) Можно изготовить форменные рубашки или нагрудные знаки для водителей.

б) «Милиционер» должен показывать карточки в одном темпе.

в) В начале игры, пока дети привыкнут к значению фишек, каждую из них можно пометить: на красной фишке рисуется стрелочка направо, а на синей — наоборот.

г) В конце игры следует отметить лучших «водителей».

Вариант. Эту игру можно провести как соревнование между рядами, подсчитав в заключение общее количество красных и синих фишек. Усложнить игру можно путем увеличения числа правил, количества участников, вводимых предметов, изменения формы организации детей, темпа проведения и т.д.

Упражнение № 2. «Разноцветные точки»

Для выполнения упражнения используется рабочая карточка, представляющая собой лист плотной бумаги, на котором строчками наклеены выбитые из цветной бумаги "точки". Число используемых цветов не должно быть меньше трех и больше пяти. Точки располагаются в 7 строк по 14 точек в каждой строке. Ребенок должен называть точки по порядку, читать их в том направлении, которое задаст ведущий:

слева — направо, справа — налево, сверху — вниз, снизу — вверх.

Ведущий активно руководит работой, следит за тем, чтобы:

— ребенок правильно начал чтение, т.е. за тем, какая точка названа первой;

— заданное направление сохранилось во время чтения;

— соблюдалась последовательность произнесения точек на строке.

Выполнение упражнений на усвоение пространственных отношений (на, над, под, за и т.д.)

Упражнения выполняются с целью выработки умения правильно пользоваться предлогами в устной речи. Для упражнений используются предметы, находящиеся под рукой, картины.

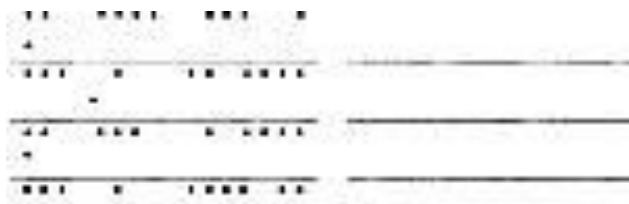
Примерные задания и вопросы:

— «Положи книгу на парту... Встань за столом... Что расположено над доской?.. Загляни под шкаф» и т.д.

— «Где нарисована ваза?.. Что лежит на столе?.. Где на картине изображена собака?..» и т.д.

Упражнение № 3. «Копирование точек»

Ученику предлагается скопировать несколько групп точек, расположенных в строчках, нарисованных на свободном месте справа от образца. Задание выполняется на листе из школьной тетради. Затем ребёнок должен (после выполнения задания) рассказать пространственное расположение точек.

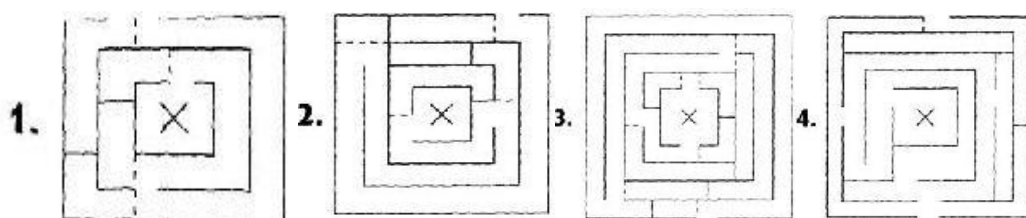


Упражнение №4. «Лабиринты»

Учитель показывает образец и говорит: *«Видите этого мальчика здесь в центре? Он хочет выбраться вот сюда на улицу. Но он не должен попасть в тупик. Ведь мальчик не может пройти сквозь стену. Давайте попробуем вывести его из этого лабиринта. Дорогу будем помечать с помощью карандаша».*

По мере тренированности структура лабиринтов усложняется, а помощь учителя уменьшается, постепенно сводясь на нет.

Примерные образцы лабиринтов:



«Мысленные образы, отвечающие понятиям прямо или косвенно»

Упражнение проводится в два этапа. Т.к. детям в этом возрасте сложно удерживать мысленный образ достаточно долго без подкрепления, то на первом этапе необходимо использовать графическое изображение понятия. Учитель говорит детям: *«Попробуйте к каждому из названных мной слов сделать какой-либо рисунок»*. Зрительный образ, прямо отвечающий понятию, возникает легко, почти автоматически, тогда как в случае косвенного соответствия нужны усилия воображения. Второй этап — представление слов или фраз в уме, без фиксации на бумаге.

Примерный перечень возможных серий:

Серия № 1

Грузовик

Гнев

Веселая игра

Дерево

Наказание

Умная кошка

Мальчик-трус

Капризный ребенок

Хорошая погода

Интересная сказка

«Мысленные образы и эмоции»

Учитель говорит: *«Я вам буду говорить фразы, а вы после каждой закройте глаза и представьте себе соответствующую картинку»*.

Лев, нападающий на антилопу.

Собака, виляющая хвостом.

Муха в вашем супе.

Миндальное печенье в коробочке в форме ромба.

Молния в темноте.

Пятно на вашей любимой рубашке или юбке.

Капли, сверкающие на солнце.

Крик ужаса в ночи.

Друг, ворующий вашу любимую игрушку.

Теперь возьмите листок бумаги и попробуйте вспомнить и записать названные фразы.»

Это упражнение можно использовать как для тренировки зрительной, так и слуховой памяти.

2. Специальные приемы и упражнения для формирования операционально-деятельностных предпосылок

На совершенствование операционально-деятельностных компонентов письменной речи (действий на уровне лексемы) направлен приём «**Замена лексемы – 1**», который может быть включён в содержание уроков русского языка и предполагает отработку действий отбраковки и замены лексемы.

Процедура использования этих упражнений следующая: учащиеся читают предложение, затем анализируют вспомогательную схему и выбирают слово-заменитель, которое по смысловому значению сходно со словом, подлежащим «отбраковке», но может отличаться от него лексическим оттенком. Приведём примеры условно-речевых упражнений с инструкциями.

Инструкция: Прочитай предложения. Выбери слово, которым можно заменить выделенное слово так, чтобы смысл предложения не изменился.

1. Гибкие ветки берёз **густо** покрыты смолистыми почками.



часто грустно обильно

Включение во вспомогательную схему слов, сходных по фонетико-графическому оформлению, усложняет осуществление выбора и предполагает глобальное понимание смысла предложенных конструкций.

Прием «Текстовая компрессия-1». Данный приём понимается как сжатие текста (извлечение из готового дискурса основной информации и создание вторичного текста, не утратившего связности) и направлен на совершенствование действий на уровне лексемы и повышение продуктивности контролирующего чтения в условиях максимально приближённых к ситуации порождения письменного дискурса. Детям предлагается для прочтения текст Е.И. Чарушина «Крокодил».

КРОКОДИЛ

Лежит крокодил в тёплой воде на самом солнцепёке, греется. Зубастую пасть закрыл, гребенчатым хвостом не шевельнёт. Будто просто гнилая коряга валяется в воде, а не живой зверь.

Лежит крокодил в воде у самого берега, ждёт добычу. Придёт зебра или антилопа к реке воды напиться — он ударит зверя своим сильным хвостом, сшибёт с ног, ухватит зубастой пастью и утащит в воду, на дно.

Инструкция: «Вычеркните как можно больше слов из текста, но так, чтобы смысл не изменился. Получившийся короткий текст запишите в тетради».

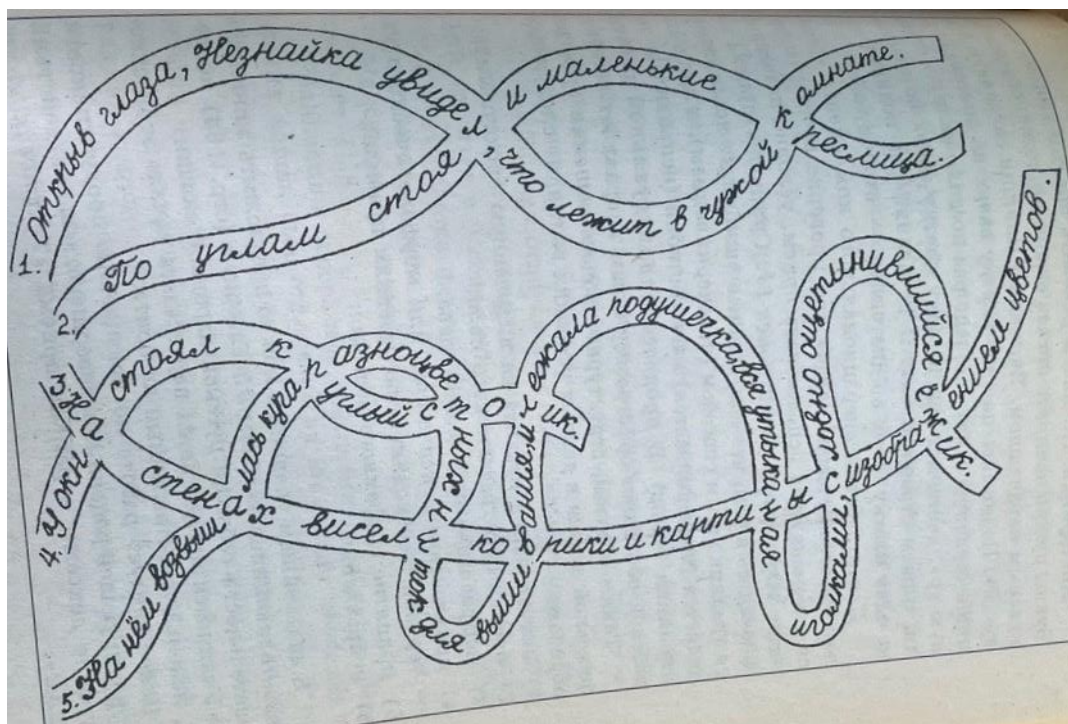
Приём «Замена лексемы – 2». Направлен на отработку действий на уровне слова, по сравнению с аналогичным приёмом, описанным ранее («Замена лексемы – 1»), условия данного упражнения были усложнены. Учащимся необходимо самостоятельно подобрать синоним к выделенному в тексте слову, активизируя свой словарный запас, и записать полученное предложение с учётом изменений.

Инструкция: «Прочитай предложение. Замени выделенное слово другим, подходящим по смыслу.»

1. На каникулах ученик прочитал **захватывающую** книгу.

Приём «Литеро-пространственный диктант». Развивает графомоторные навыки в условиях, максимально приближенных к ситуации письма.

Инструкция: «Начинаем рисовать первый узор из букв. Буквы нужно писать строго в клетке, обведенной красным карандашом. Внимание! Напиши заглавную букву «В». Поднимись на одну клетку вверх по диагонали – пиши строчную букву «е», еще раз по диагонали – строчная «р», двигаемся еще на одну клетку вверх по диагонали, пишем строчную «н». И последний раз поднимаемся на одну клетку вверх по диагонали – строчная «о».



Прием «Орфографический поиск-1». Сущность приёма заключается в том, что допущенные ошибки исправляются не традиционным способом (перечёркиванием), а выделяется (подчёркивается) место ошибки (неправильно записанная буква). В процессе индивидуальной работы ребёнок объясняет орфограмму и сам исправляет ошибку. Данный приём можно использовать для отработки операционального компонента «решение орфографической задачи» при проверке работ обучающихся.

Прием «Текстовая компрессия-2». Данный приём направлен на повышение продуктивности контролирующей рецепции и совершенствование действий на уровне лексемы. Учащимся предлагается для прочтения и анализа следующий текст поздравительной открытки.

«Дорогая любимая моя бабушка, Александра Дмитриевна! От всей души поздравляю тебя с Международным женским днём 8 марта – праздником весны!

Желаю тебе крепкого здоровья и долголетия. Будь всегда весёлой. А я постараюсь тебя никогда не огорчать.

Целую.

Твоя внучка Алина.»

После того, как дети прочитали и проанализировали текст, учитель вводит их в воображаемую ситуацию.

Инструкция: «Девочка Алина не поздравила свою бабушку своевременно с праздником, т.к. письмо дойти вовремя не успеет, ей нужно послать телеграмму. Помогите Алине сделать письмо коротким, не изменяя основного содержания. Текст телеграммы запишите в тетрадь».

Данный приём эффективен тем, что дети ставятся в условия текущего редактирования, которое осуществляется путём отбраковки «лишних» малоинформативных лексем.

Приём «Глубинная рецепция-2». Данный приём осуществляется на материале более сложных для учащихся текстов-описаний природы, а также задания и упражнения, составляющие его, усложнены и носят продуктивный характер. Учащимся предлагается написать повествовательное сочинение с элементами описания, используя в качестве опоры графическую карту-схему.

Учащиеся подразделены на пары, которым предлагаются два варианта заданий нахождения месторасположения определенного объекта:

в режиме «по памяти» или в режиме «по письменному описанию». В режиме нахождения объекта «по памяти» (используется второй вариант карты без указания на ней «географических названий» и маршрута).

Инструкция: «Покажите и опишите путь, который необходимо проделать, чтобы субъекту пройти к обозначенному на карте объекту.»

В режиме нахождения объекта по «письменному описанию» другой ученик этой пары получает следующую **инструкцию:** «Представь, что ты оказался в сказочной стране, тебе нужно пройти путь от пункта А до пункта В. Карту с указанием этого пути ты забыл дома. Но у тебя сохранилось его письменное описание. Пользуясь записями, покажи по карте этот маршрут».

Далее обучающийся получает сочинение, написанное другим обучающимся.

Приём «Орфографический поиск-3». В рамках данного этапа в процессе индивидуальной работы детям предлагается выполнить действия, описанные в их собственных работах, т.е. выполнить роль субъекта. Для этого используется игрушка телефон. При правильно описанных в инструкции и точно выполненных действиях на телефонный звонок отвечает «Субъект I». При неправильно выполненных действиях ребёнку предлагалось повторить выполнение инструкции. При несостоявшемся звонке в результате неточно и непоследовательно описанных действий обучающемуся предлагается внимательно перечитать своё письмо, сверив со схемой-инструкцией, далее произвести редактирование текста и затем с учётом всех исправлений, осуществить повторный звонок.

Данный приём повторяется до тех пор, пока описанные действия соответствуют правилам пользования телефоном.

3. Упражнение на сравнение рассказа и набора слов из него.

Проблемная ситуация: «Наташа и Соня — мои соседки. Вчера они смотрели по телевизору один и тот же мультфильм. Но у Наташи

телевизор работал хорошо, а у Сони — плохо: то включался, то выключался. Вечером девочки решили пересказать мне содержание мультфильма. Послушайте и угадайте, что рассказала Наташа и что получилось у Сони. У кого из девочек получился рассказ?» Данная проблемная ситуация лучше всего подойдёт к первому типу упражнений.

Рассказ повествовательного характера

Набор слов

В зоопарке Петя подружился с лебедем Васькой. Когда мальчик приходил в зоопарк, лебедь всюду ходил за ним по пятам. Однажды в зоопарке из клетки сбежал медвежонок. Он несся прямо навстречу Пете. Мальчик решил остановить медвежонка, но испуганный медвежонок хотел наброситься на Петю. Но тут подлетел лебедь и больно ущипнул медвежонка. С тех пор дружба между мальчиком и лебедем стала еще крепче.

Мальчик, лебедь, друг, зоопарк, Петя, убежал, медвежонок, приходил, однажды, ущипнул, навстречу, остановить, испугаться, крепче, больно, дружба, клетка, бежать, по пятам, подружился, всюду, решил и т.д.

Рассказ описательного характера

Набор слов

Ежи очень смирные и кроткие звери. Они никому не причиняют вреда, быстро привыкают к людям. Ежи уничтожают вредных насекомых, воюют с крысами. Могут защитить человека от ядовитой змеи. На зиму они устраивают под корнями деревьев норки. На своих острых колючках таскают туда мягкий мох и сухие листья. На всю зиму засыпают в такой теплой постели. Просыпаются только ранней весной. И сразу выходят на охоту.

Зима, вред, люди, ежи, змеи, колючки, смирные, корни, мох, крысы, деревья, насекомые, листья, воевать, уничтожать, весна, охота, быстро.

Применение такого типа сопоставительных упражнений - в практике логопедической работы формирует у детей представление о том, что название отдельных слов не является рассказом. Кроме того, данное

упражнение способствует дифференциации понятий: «слово» — «предложение».

4. Упражнение на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений.

Проблемная ситуация: «Мише в день рождения родители подарили книгу. В книге были рассказы с картинками. Маленькая сестра решила вырезать картинки и нечаянно разрежала на мелкие полоски и сами рассказы. На помощь пришла бабушка. Она взяла чистый лист бумаги и наклеила на него полоски с предложениями.

Рассказ повествовательного характера

Набор слов

В зоопарке Петя подружился с лебедем Васькой. Когда мальчик приходил в зоопарк, лебедь всюду ходил за ним по пятам. Однажды в зоопарке из клетки сбежал медвежонок. Он несся прямо навстречу Пете. Мальчик решил остановить медвежонка, но испуганный медвежонок хотел наброситься на Петю. Но тут подлетел лебедь и больно ущипнул медвежонка. С тех пор дружба между мальчиком и лебедем стала еще крепче.

Мальчик, лебедь, друг, зоопарк, Петя, убежал, медвежонок, приходил, однажды, ущипнул, навстречу, остановить, испугаться, крепче, больно, дружба, клетка, бежать, по пятам, подружился, всюду, решил и т.д.

Рассказ описательного характера

Набор слов

Ежи очень смирные и кроткие звери. Они никому не причиняют вреда, быстро привыкают к Людям. Ежи уничтожают вредных насекомых, воюют с крысами. Могут защитить человека от ядовитой змеи. На зиму они устраивают под корнями деревьев норки. На своих острых колючках таскают туда мягкий мох и сухие листья. На всю зиму засыпают в такой теплой постели. Просыпаются только ранней весной. И сразу выходят на охоту.

Зима, вред, люди, ежи, змеи, колючки, смирные, корни, мох, крысы, деревья, насекомые, листья, воевать, уничтожать, весна, охота, быстро.

Но бабушка старалась сделать это побыстрее и не успела найти свои очки. Угадайте: где рассказ из книги, а где страница, склеенная бабушкой?» В этом случае ненормированный образец речи включает в себя несколько предложений из нормированного рассказа и несколько предложений, не относящихся к данному событию. Проиллюстрируем этот вид упражнений следующим материалом:

Рассказ повествовательного характера

Росло в лесу молодое дерево. Однажды захотелось дереву летать. Старые деревья смеялись над ним. Ведь корни крепко держат его в земле. И вот что случилось. Пришел лесоруб и срубил дерево. Столяр сделал из дерева планочки и дощечки. Ребята смастерили самолет. И дерево полетело

Рассказ описательного характера

Я расскажу вам о колесе. Колесо не треугольное, не четырехугольное, а круглое. Обыкновенное круглое колесо вертится, катится, мелет зерно, двигает стрелки часов. Колеса бывают разные: легкие и тяжелые, деревянные и каменные, большие и совсем малюсенькие. Велосипедные колеса со спицами и резиновой шиной. А в часах колеса с зубчиками. У колеса есть секрет — круглая дырка посередине. Это значит, колесо можно насадить на палку и везти любой груз.

Бессвязный набор предложений

Росло в лесу молодое дерево. И в саду растут разные деревья: молодые и старые. Пришел лесоруб и срубил дерево. В комнате играли мальчишки. С ними вместе играла Нина. Старые деревья смеялись над молодыми деревьями. Ведь корни крепко держат его в земле.

Бессвязный набор предложения

Колеса бывают большими и маленькими. Колесо круглое. Яблоко тоже круглое, а еще оно вкусное и сладкое. Когда яблоки созреют, они становятся сочными и ароматными. Тогда их срывают и складывают в большие корзины. Колеса бывают разные: легкие и тяжелые, деревянные и каменные, большие и совсем малюсенькие. Чудесные фрукты яблоки!

Сравнительные упражнения этого вида формируют у детей представление о том, что не всякое сочетание предложений образует правильно построенный рассказ.

5. Упражнение на сравнение рассказа и отдельного предложения.

Проблемная ситуация: «Утром Таня рассказала, какой смешной случай с ней произошел ночью. А ее маленький брат не дослушал до конца и побежал к соседям похвастаться тем, что у них случилось ночью.

Отгадайте: что сказал он соседям и можно ли назвать это рассказом?»

Рассказ повествовательного характера

*Отдельное
предложение*

Я проснулась среди ночи. Кто-то шуршал около моей кровати. Когда я пригляделась в темноте, то увидела нашего кота Ваську. Васька вцепился в валенок и не хотел его отдавать. Оказывается, в валенок он загнал маленького мышонка.

Кто-то шуршал
около моей
кроватьи.

Рассказ описательного характера

*Отдельное
предложение*

Однажды дети поймали маленького жука. Голова у него черная. Крылья у жука красные. На крыльях пятнышки черные. Сложил он свои шесть ножек. Усики спрятал. Сидит и ждет, чтобы его отпустили. Этот жучок поедает вредителей растений. -А называют этого жучка очень смешно — божья коровка.

Голова у него
черная. (По
Скребицкому)

Как видно из примера, предложение, выбранное из этого же рассказа, является коммуникативно слабым, в нем наименование предмета (субъекта) заменяется местоимением, и понимание такого предложения зависит от получения информации, которая содержится в рассказе. Именно с таким предложением мы и сравниваем целый рассказ на начальном этапе. Впоследствии в обучение включают упражнения на сравнение рассказа и коммуникативно сильного предложения.

6. Упражнение на сравнение рассказа и его деформированного варианта.

Проблемная ситуация: «Однажды бабушка своим внукам Мише и Коле читала сказку. Миша слушал внимательно, а Коля сначала тоже слушал внимательно, но потом увидел за окном голубей и стал наблюдать, как голуби ссорятся из-за корки хлеба. Когда бабушка попросила

пересказать сказку, то Миша рассказал все правильно, а у Коли в голове все перепуталось. Угадайте, кто рассказывал первым и у кого получился рассказ».

В данном случае рассказ следует подобрать таким образом, чтобы в нем наиболее четко прослеживалась хронологическая последовательность действий. В этом случае детям легко уловить поломку временной последовательности при аудировании деформированного варианта рассказа. Например:

Рассказ повествовательного характера

Сорвал ветер с дерева листок. Покружился листок в воздухе и упал в лужу. А на листке на том был муравей. Но муравей не упал духом. Пригнал ветер листок к большой ветке. Потрогал ее муравей лапками и пополз по ней. Так муравей оказался на берегу.

Деформированный вариант рассказа

Так муравей оказался на берегу. Пригнал ветер листок к большой ветке. Но муравей не упал духом. Потрогал ее муравей лапками и пополз по ней. Покружился листок в воздухе и упал в лужу. А на листке на том был муравей. Сорвал ветер листок с дерева.

7. Упражнение на сравнение рассказа с его некомплектным вариантом

(с неправильным образцом этого же самого рассказа, в котором имеется пропуск одного или двух предложений, в связи с чем возникает смысловой пробел при восприятии его содержания). Наличие смыслового пробела в некомплектном варианте рассказа подчеркивается введением в такую проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация: «Моя сестра живет в деревне! Как-то она позвонила и начала моему сыну рассказывать о забавном случае, который произошел у них. Вначале он ее хорошо слышал, но потом в трубке что-то захрюкало и затрещало. Так продолжалось некоторое время, затем связь снова наладилась, и стало опять все хорошо слышно. На следующий день сестра перезвонила и повторила свою историю мне. Кто из нас услышал рассказ: я или мой сын?»

Рассказ повествовательного характера

У нас была утка, а у нее пушистые желтые утята. У нас была утка, а у нее пушистые

Некомплектный вариант рассказа

Однажды лиса утащила нашу утку. Некому стало желтые утята. Однажды лиса водить утят к речке. А еще у нас была собака, утащила нашу утку. Некому стало очень умная. И папа научил нашу собаку водить утят к речке. А еще у нас к реке утят. Она всегда ходила впереди, а утята были собака, очень умная. А когда цепочкой за ней — топ-топ. Собака шла очень утятакупаются в реке, то пасутся важно, медленно, а утята быстро-быстро на лугу, щиплют травку. перебирали лапками и спешили за ней. А когда утятакупаются в реке, то пасутся на лугу, щиплют травку. А собака сидит и охраняет их.

Или:

Повествовательный рассказ с элементами описания

Некомплектный вариант рассказа

Как-то летом познакомились, подружались белка и заяц. Потом нас зима. Выпал снег. Белка сделала себе гнездо высоко на дереве. А заяц устроился под сухими сучьями и ветками. Вот смотрит белка из гнезда своего друга и не узнает: был серый стал белый. «Наверное, это друг кто-то», — думает белка. И заяц то: не узнает белку: та была рыженькая эта — в серой шубке. И только тогда друзья узнали друг друга, когда снова лето настало. Заяц снова стал серым, а белка — рыженькой

Как-то летом познакомились и подружались белка и заяц. Потом наступила зима. Выпал снег. Белка сделала себе гнездо высоко на дереве. А заяц устроился под сухими сучьями и ветками. И только тогда друзья узнали друг друга, когда снова лето настало. Заяц снова стал серым, а белка — рыженькой.

Два последних вида упражнений учат детей видеть предметно-следственные связи и осознавать текст как единое целое, обладающее тематической завершенностью.

Для активации содержательно-смысловой и языковой сторон связного речевого сообщения могут быть использованы следующие приемы:

Игры на восстановление порядка картин серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента. Детям предлагается:

- отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания события;

- восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;

- найти «ошибку» логопеда и восстановить правильный порядок элементов серии. Это задание развивает у детей соревновательные мотивы: кто быстрее обнаружит неправильность в системе расположения наглядного материала;

- расположить картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям, предложенным логопедом. В этом случае в качестве опорных слов могут выступать как наименования предметов (т.е. существительные), так и последовательное наименование действий (т.е. глаголы);

- самостоятельно расположить картинки в последовательности рассказа;

- составить по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой: грустный, смешной, веселый и т.д.

- исправить «ошибку» в чтении рассказа логопедом посредством правильного расположения картинок серии.

Игры эвристического характера направлены на выбор недостающего элемента ситуации. Причем найти этот недостающий фрагмент ситуации предлагается или среди фоновых картинок, или посредством рассказа о содержании недостающего звена. Игры такого плана способствуют развитию прогностических умений, так необходимых для развития навыков связной речи. Варианты их различны:

- найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных;

- найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события;

- выстроить последовательность события по одной заданной картинке, отобрать из нескольких наборов сюжетных серий картинки, адекватные по содержанию представленной;

- «распутать» две сюжетные канвы, состоящие из двух наборов серий. Причем первоначально целесообразно предложить эпизоды диаметрально противоположных событий, постепенно сближая их по ситуации. Вначале предлагается «развести» содержание таких ситуаций, которые происходят в различное время года, например: «делают снежную горку — ловят рыбу», а затем таких ситуаций, как «ловят рыбу — случай на реке».

- подобрать к сюжетной картинке отдельные предметные изображения субъектов и объектов ситуации;

- подобрать к каждой картинке серии адекватные предметные изображения и т.д.

Игры на развитие замысла, побуждающие детей с тяжелыми нарушениями речи к придумыванию небольшого сюжета с последующим его оречевлением. Учитывая сложность предлагаемого задания, логопед последовательно формирует такие умения на основе специально подобранного дидактического материала, предлагая им вначале придумать событие с опорой на заданную программу, которая представлена последовательностью предметных картинок, например: «дедушка - мальчик — лес — пенек — кучка сухих листьев — ежик».

Затем задание усложняется: детям предлагается самостоятельно из банка предметных картинок отобрать только те, которые помогут придумать какой-либо случай. Здесь чрезвычайно целесообразно использовать игры типа «Мим», построенные на вербализации небольших пантомим. Такие игры являются плодотворными и полезными для детей с тяжелыми нарушениями речи, поскольку развивают способность соотносить образный (иконический) язык с паралингвистическими (жест,

мимика, интонация, поза) и языковыми средствами. Они развивают у детей с системными нарушениями речи естественный переход от предметно-образного языка внутренней речи, относительно сохраненного у детей данной категории, к коду натурального языка.

Игры в «семантические абсурды» (небылицы) Цель игр этого плана сводится к тому, что детям предлагается:

- найти несоответствие между рассказом и иллюстрацией к нему;
- найти несоответствие в содержании речевого сообщения;
- найти в рассказе слова, словосочетания и фразы, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими. Игры на лексические замены подготавливают к развитию поисковой деятельности, направляя внимание детей на выбор языковых средств, адекватных смысловым и синтаксическим отношениям речевого сообщения.

Ассоциативные словесные игры

Игры этого плана направлены на актуализацию выбора слов из долговременной памяти и систематизацию имеющегося у ребенка лексикона. Актуальность введения подобных игр в логопедическую практику объясняется современными представлениями об устройстве речи как деятельности, указывающими на то, что недостаточно только накопить словарь. Самая важная проблема в области словарной работы заключается в группировке слов, имеющих у ребенка, по семантическим группам. Именно правильная организация коммуникативного словаря в памяти по смысловым и ситуативным связям обеспечивает активное пользование им в самостоятельной речи.