



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

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

**Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей
младшего школьного возраста с дисграфией**
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
44,64 % авторского текста
Работа рекомен к защите:
рекомендована/не рекомендована
«14» 12 2023 г.

н 5 от

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406-101-3-2
Занина Ольга Сергеевна

Научный руководитель:
к.п.н, доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе	8
1.2 Особенности формирования письма у детей в онтогенезе	11
1.3 Дисграфия. Определение и классификация.	17
Выводы по первой главе	23
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	25
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией	25
2.2 Особенности письма у младших школьников с дисграфией	29
2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письма у детей с дисграфией	33
Выводы по второй главе	41
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	43
3.1 Изучение состояния письма у младших школьников с дисграфией	43
3.2 Состояние сформированности письма у младших школьников с дисграфией	46
3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией	50
Выводы по третьей главе	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	68

ВВЕДЕНИЕ

Изучение проблемы нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией во многом определяется тем, что в этот возрастной период происходит формирование познавательных процессов и развитие личности самого ребенка. По этой причине коррекционная работа будет достаточно эффективной именно в этот возрастной период.

Для детей этого возраста характерна низкая мотивация в процессе обучения, а также неспособность анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий. Усвоение навыков письма объясняется определенными особенностями учебной деятельности младших школьников.

Дети в начальной школе еще не умеют контролировать себя в силу своих индивидуальных различий. Они все еще нуждаются во внимании со стороны учителей для исправления своих ошибок. В основном это связано с психологическими недостатками в овладении языковой деятельностью. Дети младшего школьного возраста также имеют недостатки во временном и пространственном представлении, что приводит к серьезным ошибкам в процессе письма. Это связано с тем, что операция по моделированию звуковой поверхности речи с помощью букв является для детей достаточно сложным процессом [5].

Важно выявлять, прогнозировать и предупреждать нарушения письма у детей, обучающихся в начальной школе. Г.М. Парамонова утверждает, что артикуляционно-акустическая дисграфия - это специфические и стойкие нарушения процесса письма, вызванные отклонениями от нормы в деятельности основных аналитических и психических процессов, обеспечивающих сам процесс письма [47, с. 59].

Р.И. Лалаева определила, что артикуляционно-акустическая дисграфия является видом нарушения письма, при котором ребенок пишет так, как говорит. Для него особенно характерны замены, пропуски букв, замены и

пропуски, которые в основном присущи устной речи. В основе этого расстройства лежит то, что ребенок пишет неправильно, т.е. имеет дефект письма. Дизартрия/акустические нарушения - ребенок пишет так, как говорит. Это проявляется в виде замен и пропусков букв, характерных для устной речи. В основе этого расстройства лежит то, что ребенок неправильно отражает свои речевые ошибки в письменной речи, то есть сам процесс письма является дефектным [34].

Вопрос коррекции артикуляционно-акустической дисграфии (профилактика и коррекция) сегодня является широко обсуждаемой темой. Своевременное выявление и профилактика нарушений письма очень важны, так как дети младшего школьного возраста с такими проблемами очень часто встречаются в современной школьной среде.

Данной проблемой занимались многие ученые, такие как О.И. Азова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова. Они считали, что специфические нарушения приводит к специфическим нарушениям в усвоении орфографических правил. Это является основной причиной задержек и отклонений в развитии личности детей младшего школьного возраста. Поэтому очень важно найти предпосылки, приводящие к дисграфии, чтобы на ранней стадии устранить нарушения в письме у детей младшего школьного возраста [1, 2, 29, 30, 31, 32, 33, 47].

Исходя из актуальности проблемы, нами была сформулирована тема исследования: «Коррекционная работа по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность преодоления нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Объект исследования – процесс преодоления нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Предмет исследования – особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую, методическую, медицинскую и лингвистическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности письма у младших школьников с дисграфией.
3. Определить направления и подобрать комплекс упражнений для коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностическое обследование по выявлению проблем нарушений письма у детей с дисграфией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Исследование проходило на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Челябинска». В исследовании принимали участие ученики 2 класса.

Дипломная работа из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Работа иллюстрирована диаграммами. Общий объем диплома составляет 65 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПИСЬМА

1.1 Понятие «письмо» в психолого-педагогической литературе

Процесс письма является психофизиологическим процессом и одним из самых сложных форм языковой деятельности. Результатом письма является сам язык, который переводится в слова, звучащие в нем, т.е. в устную речь.

Понятие «письмо», с точки зрения Н.Н. Волосковой, показывает вербальное общение посредством письменного текста, а также речь, основанную на визуально воспринимаемой и устойчивой фиксации языковых конструкций и символов, преимущественно в виде письменного текста [11, с. 53].

Письменность включает в себя систему отдельных символов, которые представляют произносимые звуки и слова. Эта система символов является фактическими символами, используемыми для обозначения реальных объектов.

Письмо, по мнению О.Б. Иншаковой, – это речь, основанная на фиксации визуально воспринимаемых языковых конструкций, обычно представленных в виде письменного текста [23, с. 15].

Процесс письма является довольно сложной поведенческой функцией у детей и характеризуется тем, что является продуктом длительного процесса развития.

Письменность - это символическая система фиксации речи, позволяющая фиксировать ее во времени и передавать на большие расстояния с помощью определенных графических элементов [3].

Письмо - это функциональная система, включающая множество взаимосвязанных операций и имеющая сложную мозговую организацию [16].

Д.Б. Эльконин говорил о том, что письмо является средством мышления и понимания и начинает осваиваться ребенком только начиная с периода младшего школьного возраста при грамотном руководстве со стороны педагога [61, с. 119].

Развитие речи у детей младшего школьного возраста - одна из самых представительных и самых важных задач нашей образовательной системы, которая может быть реализована на уроках русского языка. Речь является инструментом восприятия окружающего мира и позволяет ребенку развиваться всесторонне.

Рассматривая психофизиологические основы письма, можно сказать, что это сложная задача акустического, моторного, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Е.В. Мазанова считает, что для того, чтобы ребенок полностью овладел процессом письма, у него должен быть ряд предпосылок, в том числе устная речь, зрение, пространственное восприятие, двигательная сфера, развитие мелкой моторики пальцев и рук, спонтанное поведение и контроль своей деятельности [44, с. 5].

Л.С. Выготский говорил о психологической природе письма. В частности, если провести сравнение с разговорным языком, то можно увидеть, что происходят изменения в его физическом и семантическом аспектах [15, с.92].

В период младшего школьного возраста ребенку достаточно сложно овладеть процессом письма, если его устная речь сформирована на недостаточном уровне.

Письмо - это подготовленная речь, проверяемая и корректируемая речь. Такая точка зрения была предложена А.Р. Лурия. В связи с этим овладение процессом письма особенно важно для повышения культуры речи [40, с. 32].

Р.Е. Левина считает, что основное различие между устной и письменной речью заключается в том, что последняя формируется путем целенаправленного обучения, и поэтому механизм формируется в процессе обучения грамоте и в дальнейшем развивается, и совершенствуется в ходе всего обучения [35, с. 42].

Рассмотрим уровни организации структуры письма:

- психологический уровень – это включает создание мотивации к написанию, генерирование идей, регулирование деятельности и осуществление контроля над выполнением действий.

- лингвистический уровень - преобразование внутренних намерений, сформированных на психологическом уровне, в лексические и морфологические единицы (слова, фразы);

- психофизиологический или сенсомоторный уровень – совместная работа систем анализаторов, таких как зрительный, речедвигательный, акустический, кинестетический и пространственный [24].

Следует отметить, что структура процесса письма характеризуется особой сложностью и многоуровневой организацией.

А.Р. Лурия также определяет и саму операцию письма. Любое письмо начинается с определенного толчка, мотива или задачи. Каждый человек знает, с какой целью он начинает процесс письма, например, для того чтобы зафиксировать или сохранить информацию, или передать ее кому-то другому. Мысленно люди строят небольшие планы, создавая программы смысла и последовательности мыслей. В процессе письма необходимо поддерживать правильный порядок написания, ориентироваться в том, что уже написано и что еще предстоит написать. Каждое предложение мысленно разбивается на конкретные слова, из которых оно состоит, а каждое слово затем разбивается на звуковые структуры. Самой сложной задачей в процессе письма является анализ этих звуковых структур. Идентификация и дифференциация фонем являются одной из предпосылок звукового анализа. Для того чтобы звуковой анализ был проведен правильно, звуковая структура слова в целом должна быть правильно представлена и проанализирована [41].

Шепот, внутренняя и громкая речь играют огромнейшую роль в процессе определения природы характера и порядка звуков. Процесс проговаривания является очень важным на ранних стадиях процесса письма, так как он помогает ребенку сформулировать природу звуков, отличить их друг от друга и определить их порядок в словах.

Следующая операция - соотнесение выбранных фонем из слова с визуальным образом буквы, которую необходимо отличить от других букв, особенно графически похожих. Для правильного определения похожих букв требуется достаточный уровень зрительного анализа и синтеза, а также пространственного восприятия.

Задача анализа и сравнения достаточно трудная для детей в период младшего школьного возраста. Затем следует моторная операция, при которой буквы пишутся или воспроизводятся с помощью движений рук. Во время письма происходит моторный и зрительный контроль, а также чтение написанного.

Таким образом, достаточный уровень сформированности речевых и невербальных функций, таких как слух, звукоразличение и правильное произношение, является основой для процесса письма в соответствии с общепринятыми нормами. Если ни одна из функций не сформирована на достаточном уровне, процесс обучения письму нарушается.

1.2 Особенности формирования письма у детей в онтогенезе

Онтогенез – это процесс индивидуального развития человека на протяжении всего его жизненного пути. Если рассматривать «онтогенез» в узком смысле этого слова, то его следует понимать, как период, характеризующийся интенсивным умственным развитием детей [62, с. 83].

Развитие речи ребенка тоже должно подчиняться некоторым определенным закономерностям, которые необходимо учитывать, если существует необходимость исправить какие-либо нарушения со стороны речи и провести коррекционную работу.

Вопросом особенностей формирования письма у детей в онтогенезе занимались многие ученые, например, такие как А.Н. Гвоздев, А.П. Леонтьев, М.Ф. Фомичева и др. [16, 38, 57].

Речь в онтогенезе является не только средством деятельности и познания как такового, но и результатом активной познавательной деятельности ребенка.

Рассмотрим более подробно фазы онтогенеза речевой моторики:

1 фаза – фаза морфологического созревания центральных нервных элементов заканчивается в основном к двум-трем годам;

- 2 фаза – фаза развития речевой моторики, которая идет не всегда достаточно прогрессивно - в некоторые периоды ее развития могут происходить временные отставания и даже присутствовать регресс [57].

А.Н. Леонтьев выделил 4 этапа становления детской речи:

- 1 этап – подготовительный – до одного года – этап подготовки к речи.

У детей развиваются голосовые реакции, например, плач и крик. Благодаря этим реакциям у ребенка развивается языковой аппарат - дыхательный, голосовой и артикуляционный. Именно в этот возрастной период появляются новые инфантильные образования, такие как гуление и лепет, имитация артикуляционных движений губ и повторение тех же звуков, что и у взрослых. К 10 месяцам дети уже реагируют на обращенные к ним слова;

- 2 этап - преддошкольный этап первоначального овладения языком - до трех лет. Также данный этап называют этапом становления активной речи. Ребенок уже большое внимание обращает на артикуляцию окружающих. Дети уже уделяют много внимания выражению лиц других людей. Первые слова ребенка достаточно обобщены, и одни и те же слова могут использоваться для выражения предметов и эмоций. Это означает, что речь детей меняется в зависимости от ситуации. В конце первых трех лет жизни словарный запас значительно увеличивается. В это время также начинают формироваться грамматические структуры;

- 3 этап - дошкольный - до семи лет – этот этап охарактеризован этапом, когда у детей отмечается неправильное звукопроизношение. Возможны дефекты свистящих, шипящих и сонорных звуков. Развивается

слуховой контроль над произношением, и уже развита способность к самокоррекции. Уточняется и обогащается словарный запас. Грамматические категории речи уже сформированы. Дети начинают использовать сложные сложносочиненные предложения. Все звуки дифференцируются, формируется фонематическое сознание, и процесс произношения завершается.

- 4 этап- школьный – от семи лет до десяти лет – младший школьный возраст – происходит совершенствование связной речи. Ребенок усваивает основные грамматические правила для свободной речи. Ребенок уже полностью овладел анализом и синтезом звуков. На этом этапе формируется задатки письменной речи. Речь уже выступает как средство познавательной деятельности. Письменная речь влияет на устную речь и способствует ее богатству, усложняя морфологическую структуру слов и синтаксическую структуру предложений [38].

Письмо - это психофизиологический процесс и одна из самых сложных форм языковой деятельности. Результатом письма является слово, в которое переводится услышанное слово.

Д.Б. Эльконин говорил о том, что письмо является первым средством мышления и понимания, которому дети учатся в период обучения в начальной школе при надлежащем руководстве со стороны учителей [61, с. 87].

Развитие речи у детей младшего школьного возраста - одна из самых важных и основных задач нашей образовательной системы, которая может быть реализована на уроках русского языка. Речь является инструментом познания окружающего мира и позволяет обеспечить целостное развитие ребенка.

Ученые выяснили, что самостоятельные письменные высказывания у детей сохраняют черты, которые присущи для устной речи:

- ситуативность;
- низкую лексическую вариативность.

Процесс речевого развития детей, начинающих обучение в начальной школе, становится управляемым: тенденции речевого развития учащихся, проявляющиеся уже в младшем школьном возрасте, по мнению Е.А. Логиновой, заключаются в увеличении количества речевых единиц и усложнении их структур, что выражается в увеличении частоты употребления крупных синтаксических структур, увеличении внутренней сложности этих структур, увеличении, представленное более широким использованием слов со сложной морфологической структурой, увеличении типа используемых языковых средств, корректировка отношений между эквивалентными грамматическими единицами [39].

Письмо - это знаковая система у детей младшего школьного возраста. Освоение письма - довольно сложный процесс для детей младшего школьного возраста. Дети начинают работать с символическим значением слов. Сложность письма заключается в весьма произвольном характере самого письма и наличии достаточно сложно организованной сенсомоторной базы. Учитывая лингвистические и когнитивные способности детей младшего школьного возраста, необходимо облегчить процесс обучения письму [21].

Письмо - это сложное взаимодействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов. Если у ребенка есть отклонения в слуховом анализаторе, то будут отклонения и в развитии устной речи. Если есть отклонения в развитии устной речи, то ребенку становится сложнее освоить сам процесс письма. Другими словами, эти два процесса взаимосвязаны и не могут существовать независимо друг от друга.

Развитие письма начинается уже в период младшего школьного возраста. Оно начинается с написания элементов букв, букв, затем небольших слов, фраз и предложений. В конечном итоге, продуктом письма становятся предложения.

А.В. Ястребова говорила о том, что обучение письму - это поворотный момент в культурном развитии ребенка. Это связано с тем, что мышление

достаточно тесно связано с письменной речью. Через письмо пишущий и читатель обмениваются мыслями и чувствами [62].

В младшем школьного возраста дети еще только осваивают профессиональные навыки письма, и письмо не является для них средством общения. В результате формируется формальная грамотность, то есть развитые навыки не могут быть перенесены за пределы конкретных ситуаций.

Письменная речь имеет свои особенности. Процесс письма требует гораздо большего контроля, чем устная. В устной речи гораздо легче исправить или объяснить то, что уже было сказано. Устная речь также включает в себя мимику, интонацию и пантомимику со стороны ребенка, что является своеобразной экспрессией со стороны ребенка.

Процесс письма имеет особенности построения фраз и предложений и использует грамматические правила и требования. В письме очень важна правильность, включая орфографию (правильное написание слов), грамматику (структура предложения и морфологическое словообразование) и пунктуацию (знаки препинания) [62].

Р.И. Лалаева утверждала, что детское письмо и письмо взрослых - совершенно различные вещи. Письмо взрослых является автоматическим и преднамеренным, в то время как поведение детей находится только на стадии формирования. Письмо взрослых автоматическое и преднамеренное. Взрослые воспринимают слова не как отдельные элементы, а как единое целое и записывают их как двигательные акты. Письмо происходит на двух уровнях: зрительном и кинетическом. Сам процесс представляет собой многоуровневую структуру [32].

Следует отметить, что при овладении письмом все этапы реализуются в достаточно развернутом виде.

Л.Е. Левина в своих очерках рассматривал следующие компоненты письма:

- мотивация;

- замысел;
- анализ написанного [36].

Рассмотрим более подробнее компонент «мотивация». Другими словами, это можно объяснить, как побуждение к какому – либо действию. В процессе письма – это мотивация в необходимости что – либо записать для какой-либо цели.

Т.Г. Визель говорил о том, что существуют две основные формы замысла: внешний и внутренний смысл. Внешний замысел - это, например, то, что учитель просит записать под диктовку на уроке. Внутренний замысел очень сложен по своей структуре. Он начинается с мысли, которая перерастает во фразу. Примером внутреннего замысла может быть написание ребенком сочинение [10].

Звуковая структура слова по мнению А.А. Леонтьева делится на следующие действия:

- деление текста на предложения;
- деление предложения на слова;
- деление слова на слоги;
- деление слога на звуки [38].

В процессе письма центральная нервная система детей испытывает большую нагрузку. Контроль деятельности происходит на всех этапах. Типы контроля можно выделить следующие:

- Синхронный контроль – то есть текущий контроль. Он осуществляется именно в данный момент, когда ребенок осознает, что он пишет.

- Фиксирующий контроль – то есть удерживающий контроль. Когда ребенок осознает, что уже записал

- Упреждающий контроль – то есть это такой контроль над тем, что будет сделано в будущем. Другими словами, это анализ прослушанного или виденного текста и его перевод в графический образ [26].

В.С. Кукушкин отмечает главный момент в начальный период его развития – это проговаривание. Проговаривание – это специфический прием по обучению орфографии. Это можно объяснить тем, что в акте письма задействованы все виды памяти (зрительная, слуховая) и которая основана на проговаривание - двигательная или моторная память. Звуки преобразуются в фонемы, фонемы преобразуются в графемы, графемы преобразуются в буквы, и происходит акт письма [28].

Дети младшего школьного возраста выполняют эти операции последовательно и довольно медленно. Каждый из этих этапов является для ребенка самостоятельным. Со временем навыки письма становятся автоматическими, а процесс письма - гораздо более быстрым. В процессе письма задействованы определенные участки коры головного мозга, а также центральная нервная система.

В.Я. Лядиус отметил, что буквенное обозначение фонем начинает свое формирование на основе фонематического восприятия и языкового сознания. Формирование фонематического восприятия происходит у ребенка в определенной последовательности:

- дофонетический этап – это период дифференциации звуков окружающей речи, то есть понимание речи, а также определенные речевые возможности полностью отсутствуют. Различаются только неречевые звуки;
- начальный этап восприятия фонем – начинают различаться фонемы, далекие по акустическим признакам;
- соотношение звуков с их фонетическим образом – звуки слышатся и различаются в соответствии с их фонематическими признаками, присутствует способность услышать разницу между правильным и неправильным произношением;
- в восприятии преобладают правильные образы звучания фонем – своеобразный этап нестабильности сенсорных эталонов фонематического восприятия;

- фонематическое восприятие сформировано - ребенок слышит и говорит совершенно правильно [43].

Овладение письмом напрямую связано с психологической готовностью детей к школьному обучению и овладением процессом письма. Внимание, память и мыслительные навыки отвечают за анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстрагирование. Мотивация, воля и саморегуляция влияют на успешность обучения ребенка. Овладение письмом требует от ребенка усилий и желания учиться. Это также зависит от социальных и личностных качеств самого ребенка и его характера.

Другими словами, необходимо по мнению Л.С. Выготского, чтобы у ребенка были сформированы:

- фонематические процессы и звукопроизношение;
- понятия о грамматических единицах русского языка;
- представления о лексических единицах русского языка;
- умение выстраивать свою речь [15].

Если какой – либо компонент не будет сформирован, то овладение навыком письма будет затруднено и приведет к специфическим нарушениям.

Таким образом, процесс письма является достаточно сложным, многоуровневым процессом, который включает в себя визуальный, слуховой и кинестетический анализ. Дети младшего школьного возраста постепенно учатся писать. Устная речь является самой важной на начальном этапе, так как это вербальная моторная функция. Письмо опирается на устную речь, и его уровень зависит от развития фонологических процессов и правильного звукопроизношения. Если ни один из компонентов не сформирован, необходимо проводить целенаправленную коррекционную работу.

1.3 Дисграфия. Определение и классификация.

Современные авторы подходят к определению «дисграфии» с различных точек зрения. И.Н.Садовникова определила «дисграфию» как

частичное расстройство процесса письма, основным симптомом которого является наличие определенных специфических ошибок, которые не связаны с недоразвитием интеллекта или нарушений со стороны слуха и зрения [51].

Р.И. Лалаева говорил о том, что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках. Эти ошибки вызваны недостатками со стороны высших психических функций [30].

А.Н. Корнев подходит к определению дисграфии как выраженной и стойкой неспособности, при которой интеллект и речевое развитие достаточно развиты, зрение и слух без нарушений зрения, но человек не способен овладеть навыками письма с помощью графических условностей [27].

Т.А. Фотекова связывала дисграфию с очаговым поражением и недоразвитием коры головного мозга [58].

Рассмотрев точки зрения нескольких авторов по вопросу определения дисграфии, мы можем сказать, что дисграфия – это есть определенное специфическое нарушение со стороны процесса письма.

Само по себе письмо - это форма речевой деятельности. Письмо - это многоступенчатый процесс. В процесс письма вовлечены различные анализаторы, в том числе общий двигательный, речедвигательный, слуховой и речедвигательный. Эти анализаторы участвуют в их взаимодействии и взаимозависимости. Структура процесса письма определяется этапом овладения навыком и характером самого письма.

Процесс письма напрямую связан с устной речью. Он основан на развитии устной речи. Если сравнивать процессы письма у взрослых и детей, то письмо взрослых - это автоматическая и целенаправленная деятельность. Цель этой деятельности - записать информацию и передать ее смысл. Письмо взрослых - это уже достаточно синтаксический процесс. Взрослые уже воспроизводят слова целиком, а не элемент за элементом [29].

Слово, которое фиксирует взрослый в процессе письма, воспроизводится как единый моторный (двигательный) акт. Письмо протекает под визуальным и кинестетическим контролем.

Письмо человека имеет многоуровневую структуру, которая включает в себя огромное количество операций.

А.Р. Лурия определил следующие операции письма:

1. Процесс письма, как и любая другая деятельность, начинается с побуждений, мотивов и поставленных перед собой задач;

2. Анализ звуковой структуры слова – является одной из самых сложнейших операций процесса письма;

3. Проговаривание на начальных этапах овладения процессом письма ребенком является очень важным процессом;

4. Работа по сопоставлению фонем, извлеченных из слова, с визуальным образом определенной буквы, которую необходимо отличить от всех других букв, особенно графически похожих.

5. Моторная операция процесса письма – это воспроизведение зрительного образа буквы посредством движений своей руки;

6. Одновременно с движением руки происходит и кинестетический контроль [42].

Если какая-либо из перечисленных функций не сформирована в младшем школьном возрасте, то процесс овладения письмом может быть нарушен, т.е. может возникнуть дисграфия. В основе этого лежит недоразвитие основных функций, способствующих процессу овладения письмом.

Если присутствуют нарушения в письме используются чаще всего следующие термины:

- аграфия;
- дисграфия;
- дизорфография;
- эволюционная дисграфия [29].

Важно выявлять, прогнозировать и предупреждать нарушения письма у детей, обучающихся в начальной школе. Г.М. Парамонова утверждает, что артикуляционно-акустические нарушения - это специфические и стойкие нарушения процесса письма, вызванные отклонениями от нормы в деятельности основных аналитических и психических процессов, обеспечивающих сам процесс письма [47, с. 59].

Когда ребенку младшего школьного возраста ставят диагноз «дисграфия», его психические функции не сформированы. Наблюдаются нарушения в анализе и синтезе зрения, пространственное представление не сформировано в соответствии с возрастом, слуховая и фонетическая дифференциация речи, память, внимание и эмоционально-моторная сфера.

Главная симптоматика дисграфии – это определенные стойкие и повторяющиеся ошибки в процессе письма:

- замена и искажения буквы;
- искажения звукослоговой структуры слова;
- нарушенное написание слитных и отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме [30].

С точки зрения Р.И. Лалаевой, симптомы могут сопровождаться и невербальными проявлениями. К симптомам такого рода относятся некоторые неврологические расстройства, а также когнитивные нарушения и некоторые психические расстройства. Эти симптомы не могут рассматриваться как признак дисграфии, а лишь включаются в структуру языковых и нервно-психических расстройств вместе с дисграфией [29].

Если у ребенка сохранены интеллектуальные возможности, то дисграфия может стать основной причиной отклонений в формировании его личности и психических расстройств. Если проводить коррекционно – логопедическое воздействие симптоматики дисграфии, то они начинают сглаживаться.

А.Н. Корнев выдел несколько классификаций дисграфии с учетом различных критериев:

- психических функций;
- несформированности операций письма;
- учет нарушенных анализаторов [27].

О.А. Токарева дала свою классификацию, в основу которой легли нарушенные у ребенка анализаторы. Она выделила акустическую, оптическую и моторную дисграфию [54].

Процесс письма - это достаточно сложная форма языковой деятельности, включающая семантические, сенсомоторные и лингвистические манипуляции. Это означает, что классификации, основанные на анализе нарушений, не являются достаточно обоснованными и изученными.

Существует классификация, которая выделена на основе несформированности операций, которую разработала Р.И. Лалаева. Ее считают на сегодняшний день наиболее актуальной. Она включает в себя следующие виды дисграфии:

- артикуляторно-акустическая – при ней ребенок пишет так, как говорит. Это проявляется в форме, более характерной для устной речи: замена букв, удаление букв, замена букв и удаление букв. Суть расстройства заключается в том, что ребенок неправильно отражает свое произношение в письменной форме, т.е. у него наблюдается дефект в письменной речи.

- акустическая – проявляется в замене букв, которые похожи фонетически. В устной речи данные звуки произносятся правильно, но на письме заменены на другие, например, «ч-т», «ч-ш», «ц-т», «ц-с»). Также данная дисграфия проявляется в неправильном обозначении мягкости согласных или замены гласных в ударном положении. При тяжелой форме происходит даже смешения букв;

- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза - пропуски согласных при их стечении, пропуски гласных, перестановки букв, добавление букв, пропуски, добавления, перестановка слогов (комната —

«кота»). В основе данной формы дисграфии лежит нарушение форм языкового анализа и синтеза.

- аграмматическая дисграфия – со стороны связной письменной речи характерны трудности в установлении логических связей между предложениями. Также наблюдаются грамматические трудности с морфологическими и синтаксическими структурами. Встречается у детей с дизартрией, алалией и умственной отсталостью.

- оптическая дисграфии – буквы заменяются графически похожими рукописными буквами, состоящими из тех же элементов. Эта форма связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, и пространственного представления. Она проявляется в замене и искажении букв при письме [29].

Р.И. Лалаева определила, что артикуляторно-акустическая дисграфия – это такой вид дисграфии, при котором ребенок пишет так, как и что говорит. Особенно ярко это проявляется в заменах и пропусках, которые в основном присущи разговорному языку. Суть этого расстройства заключается в том, что ребенок отображает свои речевые ошибки в письменной речи, т.е. проявляется дефекты в письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия – это дисграфия, при которой ребенок пишет так, как говорит. Это проявляется в замене и пропуске букв, что является особенностью разговорной речи. В основе этого расстройства лежит то, что ребенок отражает в письме свое неверное проговаривание, тем самым допуская ошибки в процессе письма [34].

Таким образом, дисграфия часто встречается у детей в период младшего школьного возраста. Это говорит о том, что дисграфия является достаточно стойким языковым расстройством. Тот факт, что дисграфия достаточно широко распространена, может быть связан с тем, что дети часто приходят в школу с фонологическим недоразвитием речи, что может повлиять на полноценное овладение грамотой и процессом письма.

Выводы по первой главе

Понятие «письмо», с точки зрения Н.Н. Волосковой, показывает вербальное общение посредством письменного текста, а также речь, основанную на визуально воспринимаемой и устойчивой фиксации языковых конструкций и символов, преимущественно в виде письменного текста [11, с. 53].

Письменность включает в себя систему отдельных символов, которые представляют произносимые звуки и слова. Эта система символов является фактическими символами, используемыми для обозначения реальных объектов.

Развитие речи у детей младшего школьного возраста - одна из самых представительных и самых важных задач нашей образовательной системы, которая может быть реализована на уроках русского языка. Речь является инструментом восприятия окружающего мира и позволяет ребенку развиваться всесторонне.

Рассматривая психофизиологические основы письма, можно сказать, что это сложная задача акустического, моторного, проприоцептивного, оптического и пространственного анализаторов.

Л.С. Выготский говорил о психологической природе письма. В частности, если провести сравнение с разговорным языком, то можно увидеть, что происходят изменения в его физическом и семантическом аспектах [15, с.92].

Рассмотрим уровни организации структуры письма:

- психологический уровень – это включает создание мотивации к написанию, генерирование идей, регулирование деятельности и осуществление контроля над выполнением действий.

- лингвистический уровень - преобразование внутренних намерений, сформированных на психологическом уровне, в лексические и морфологические единицы (слова, фразы);

- психофизиологический или сенсомоторный уровень – совместная работа систем анализаторов, таких как зрительный, речедвигательный, акустический, кинестетический и пространственный [24].

А.Н. Леонтьев выделил 4 этапа становления детской речи:

- 1 этап – подготовительный – до одного года – этап подготовки к речи. У детей развиваются голосовые реакции, например, плач и крик. Благодаря этим реакциям у ребенка развивается языковой аппарат - дыхательный, голосовой и артикуляционный.

- 2 этап - преддошкольный этап первоначального овладения языком - до трех лет. Также данный этап называют этапом становления активной речи. Ребенок уже большое внимание обращает на артикуляцию окружающих.

- 3 этап - дошкольный - до семи лет – этот этап охарактеризован этапом, когда у детей отмечается неправильное звукопроизношение. Возможны дефекты свистящих, шипящих и сонорных звуков.

- 4 этап- школьный – от семи лет до десяти лет – младший школьный возраст – происходит совершенствование связной речи. Ребенок усваивает основные грамматические правила для свободной речи [38].

Р.И. Лалаева говорил о том, что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках. Эти ошибки вызваны недостатками со стороны высших психических функций [30].

Главная симптоматика дисграфии – это определенные стойкие и повторяющиеся ошибки в процессе письма: замена и искажения буквы; искажения звукослоговой структуры слова; нарушенное написание слитных и отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дисграфией

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией складывается из следующих признаков: клинико-психопатологическим проявлений, относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющие психологические трудности в процессе письма.

Клинические аспекты дисграфии раскрываются в работах С.С. Мнухина, Л.Г. Парамонова [45, 48]. С позиций нейропсихологии дисграфия описана в работах А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной [42, 3]. Психологические особенности и особенности обучения детей с дисграфией описали А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова и другие [27, 51, 20, 29].

Л.Н. Ефименкова говорила о том, что появление дисграфии может возникнуть в дородовой, послеродовой и постнатальный периоды, когда мозг недоразвит или поврежден, включая патологию во время беременности, родовую травму, асфиксию, менингит и энцефалит, инфекции и тяжелые соматические заболевания, которые могут истощить нервную систему ребенка [20].

Т.В. Ахутина в своих исследованиях утверждала, что по данным нейропсихологии, функциональная незрелость лобной доли мозга и связанная с этим недостаточность нейродинамических элементов психической деятельности может проявляться как нарушение организации процесса письма как деятельности (неустойчивое внимание, неспособность удерживать программы, отсутствие саморегуляции и контроля). Дисфункция

правого полушария может проявляться как недостаток пространственного представления, нарушение организации поведения в пространстве и нарушение порядка воспроизведения слуховых и зрительных критериев.

Дисфункция в левой височной области приводит к трудностям звукоразличения, нарушению формирования фонематического слуха и ухудшению слуховой и вербальной памяти на избирательном уровне. Дефекты в подкорковых структурах мозга у ребенка обусловлены нарушениями фоновых компонентов психической деятельности, беглости, переключаемости и уровня тона, что приводит к нарушениям графического оформления записей [4].

Социально-психологические факторы дисграфии включают двуязычие в семье, невнятную или неточную речь окружающих взрослых, отсутствие речевого контакта, невнимание взрослых к собственной речи ребенка, необоснованное раннее обучение грамоте при отсутствии психологической подготовки ребенка к школьному обучению. Риску развития дисграфии подвержены дети с физической предрасположенностью, различными языковыми нарушениями и умственной отсталостью. [61]

С патогенезом нарушений письма А. Н. Корнев связывает три варианта дизонтогенеза:

- 1) задержка развития психических функций;
- 2) неравномерность (асинхронию) развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций;
- 3) парциальное недоразвитие ряда психических функций [27].

Современные исследования показывают, что многие дети с дисграфией отличаются от своих сверстников со стороны нервно – психологического здоровья. Клинические и нейропсихологические исследования подтвердили, что во многих случаях дисграфия не является моносимптоматическим состоянием. Дисграфия не только возникает на фоне недостаточности со стороны церебральных функций, но и часто ассоциируется с когнитивными нарушениями, неврологическими и психоорганическими расстройствами [1].

У детей с дисграфией отмечается недостаточность внимания, из чего следует высокая отвлекаемость.

Л.С. Волкова в своих исследованиях отметила, что у детей с нарушениями процесса письма и чтения часто выявляются дефициты волевой моторики и нарушения слуховой, моторной координации и ритма. Трудности с письмом или другими словами дисграфия, могут сочетаться с умственной отсталостью, нарушением слуха, двуязычием в семье и нерегулярным обучением в школе [13].

У детей с артикуляционно-акустической дисграфией отмечаются также нарушения звукопроизношения и фонематического развития.

При артикуляционно-акустической дисграфии в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития у детей в младшем школьном возрасте. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других - выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет. [12].

У детей, страдающих артикуляционно-акустической дисграфией, наблюдаются трудности со стороны произношения, ограниченный словарный запас и неточное употребление слов. Неправильное оформление речи, ошибочное употребление слов, избегание сложных фраз, ограничение использования коротких предложений, а также наблюдаются инверсии.

Специфичность ошибок означает, что они отличаются от ошибок, связанных с неухоением правил или неспособностью детей к обучению. Специфические ошибки имеют патофизиологические механизмы и отражают неспецифичность основных операций письма и чтения [13].

Дети не могут правильно обозначить границы предложения, потому что не воспринимают интонацию предложения и его смысловую целостность. У большинства детей наблюдается задержка в психомоторном развитии, а также запаздывание со стороны речевого развития.

Психологические симптомы включают синдром психического инфантилизма (отсутствие самостоятельности, невнимательность и низкая

самокритичность). Это указывает на слабую силу воли ребенка (чтобы преодолеть расстройство, ребенка нужно заинтересовать его, мотивировать и использовать игровые методы).

Дети с нарушением речи обычно имеют функциональные или органические аномалии со стороны центральной нервной системы.

Для детей характерны признаки астении (они быстро истощаются после любой деятельности), низкая работоспособность, плохая спонтанная произвольность внимания и повышенная отвлекаемость. Их двигательная заторможенность может выражаться в том, что они совершают беспокойные двигательные движения, когда сидят в классе, встают, ходят по классу или выбегают в коридор во время уроков. Многие из них демонстрируют целый ряд двигательных нарушений, таких как нарушение равновесия, двигательной координации, недифференцированные движения пальцев и артикуляционные движения [33].

Внимание детей с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуется неустойчивостью и трудностями включения, переключения и распределения. Дети этой категории имеют узкую зону внимания, быстро забывают материал, особенно вербальный (речь), у них снижена активная ориентировка при запоминании последовательности событий, сюжетной линии текста.

Многим из них характерно неразвитость со стороны мыслительных операций и сниженная способность к абстрагированию и обобщению. Детям с этим заболеванием легче выполнять задания, представленные визуально, чем вербально.

Также наблюдаются отклонения в эмоционально-аффективной сфере, характеризующиеся неустойчивостью интересов, плохой наблюдательностью, низкой мотивацией, замкнутостью, негативизмом, тревожностью, повышенной раздражительностью, агрессивностью, обидчивостью и трудностями в общении с окружающими и установлении контактов со сверстниками.

Чаще всего, у таких детей отмечаются определенная ограниченность кругозора, узкий круг личных интересов. Их умозаключения отличаются стандартностью, шаблонностью, поверхностностью.

Согласно осуществленной А.Н. Корневым клинической оценке умственного развития детей с нарушениями чтения и письма, основной причиной их трудностей является несформированность предпосылок со стороны интеллекта, низкой работоспособности [26].

Таким образом, дети с артикуляционно-акустической дисграфией характеризуются неврозоподобными и психоорганическими нарушениями, неустойчивостью внимания, задержкой речевого развития, нарушениями звукопроизношения, бедностью словаря, неточностью употребления слов. Для детей характерны признаки беспомощности, низкая работоспособность, плохая концентрация внимания и рассеянность. Многие из них имеют ряд двигательных нарушений, включая равновесие, двигательную координацию и недифференцированные движения пальцев и суставов.

2.2 Особенности письма у младших школьников с дисграфией

Своеобразие письма у младших школьников с дисграфией описано в трудах Л.И. Селиверстов, Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой и других [52, 21, 30, 51].

Дети в период младшего дошкольного возраста пишут так, как произносят. Письмо детей основано на отражении неправильного произношения и опоре на неправильную речь. Дети опираются на неправильное произношение звуков и отражают это произношение в своей письменной речи [12].

Артикуляционно-акустическая дисграфия у детей младшего школьного возраста проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замена букв в письменной речи может сохраняться, даже если она устранена в устной речи. В этом случае

можно предположить, что кинематический образ звука не сформирован и поэтому нет достаточной опоры для правильной артикуляции. Замены и пропуски звуков не всегда находят отражение в процессе письма детей младшего школьного возраста. Это связано с тем, что некоторые исправления производятся за счет сохранившихся особенностей [12].

В исследованиях А.В. Семенович указывает на то, что замены и смешения обычно происходят в определенных пределах и распространяются лишь на оппозиционные звуки. Другими словами, замещение и смешение наблюдается только между определенными фонологическими группами. Свистящие и шипящие, звонкие и безголосые, мягкие и твердые звуки, смешение и замена звуков в пределах сонорных звуков - вот такие примеры. У некоторых детей младшего школьного возраста наблюдаются пропуски отдельных звуков или частей слова, а также пропуски букв на письме [53].

Помимо трудностей звукопроизношения, у некоторых детей младшего школьного возраста могут отсутствовать отдельные звуки, части слов или буквы. Часто в словах с двумя или более согласными, соединенными вместе, могут отсутствовать части слова или его согласные.

Нарушения произношения указывают на неадекватное понимание звуковой структуры слов.

Произношение может варьироваться от неправильного, совершенно нечеткого и искаженного произношения многих звуков до достаточно четкого, хотя и с некоторыми дефектами в произношении отдельных звуков: в других случаях речь бывает только смазанной и нечеткой на всем ее протяжении.

Периодически со стороны фонематических затруднений отмечаются более стойкие по сравнению с произносительными. У многих детей в период младшего школьного возраста дефекты со устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им достаточно затруднен. У других детей в данный возрастной период при отсутствии ярко выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, а также нечеткость или

недостаточная артикулируемость звуков при произношении необходимых слов, а также встречаются затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Дети в период младшего школьного возраста, несмотря на кажущееся благополучие со стороны фонетической речи, но их фонологическое развитие продолжает отставать. Они плохо подготовлены к наблюдению, сравнению и обобщению языка [49].

Чем больше у ребенка в период младшего школьного возраста нарушений в восприятии звуков, тем сложнее ему справиться со звуковым анализом и тем труднее ему овладеть навыками письма.

В зависимости от характера нарушений со стороны произносительной стороны речи, такие ошибки, как замена определенных букв, могут преобладать в письме каждого ребенка, встречаться крайне редко или не встречаться вовсе.

Л.Н. Ефименкова говорила о степени нарушения в процессе письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно таких специфических, на смешение и замену букв. Чем больше букв, соответствующих разным группам звуков, присваивается конкретному ребенку младшего школьного возраста, тем сильнее нарушается процесс письма. Ошибки, обнаруженные в процессе письма, не обязательно соответствуют ошибкам в произношении слов. В некоторых случаях можно обнаружить прямую взаимосвязь, когда буквы с ошибками в произношении заменяются. В других же случаях такой прямой взаимосвязи не обнаруживается [20].

Поэтому ошибки в процессе письма, которые связаны с перестановкой букв естественным образом связаны не только с неправильным произношением, но и с недостаточной дифференциацией смешанных тонов на слух.

Недостаточная дифференциация звукового чувства у детей младшего школьного возраста проявляется в произношении, но особенно сильно она выражена в процессе письма.

Существует также ряд ошибок, искажающих звуковую структуру слов, таких как пропуск, составление, добавление и перенос букв и слогов, слияние слов и написание одного слова отдельно. Данные ошибки свидетельствуют о том, что детям младшего школьного возраста трудно представить себе какое – либо конкретное слово как единое целое, проанализировать его и выделить в нем звуки, при условии сохранности при этом правильного количества и порядка звуков.

При несформированности фонематического слуха учащиеся младших классов затрудняются в процессе различения фонем родного языка. В письменной речи это проявляется в виде смешения букв по звонкости и глухости.

Р.И. Лалаева отмечает, что дисграфия может встречаться у детей младшего школьного возраста, имеющих или имевших нарушения со стороны звукопроизношения. Сохраняющееся дефектное произношение и несовершенство моторных ощущений и восприятия при преодолении нарушений со стороны произношения затрудняют для младших школьников различение артикуляций звуков и успешное соотнесение их с соответствующими буквами [30].

И.Н. Садовникова считает, что пропуски указывают на то, что дети младшего школьного возраста не в состоянии идентифицировать все фонемы в конкретном слове. Природа этой ошибки в основном связана с трудностью различения фонем, которые акустически-артикуляционно похожи. В разговорном языке недифференцированные фонемы приводят к замене и смешению. В таких случаях процесс письма показывает смешение букв, но не замену. Это подразумевает, что одна из смешанных букв полностью исключена из процесса письма, что не так. Смешанные буквы в основном указывают на то, что ребенок выделил определенный звук в слове, но выбрал

не ту букву для его обозначения. Это может происходить в следующих ситуациях:

1) при неустойчивости связи между определенной фонемой и графемой, если не укрепляется связь между значением и зрительным образом буквы;

2) при нечеткости различий между звуками с определенным акустическим и тактильным сходством [51].

Другой подход к изначальной природе нарушений в процессе письма у детей с дисграфией связан с дисфункцией аналитиков, участвующих в этом процессе. Об этом говорила В.В. Комарова. Данный процесс связан со зрительно-пространственным анализатором, и ребенок плохо распознает образ буквы. Это проявляется в плохих навыках письма и рисования. В акустическом анализаторе наблюдаются нарушения в обработке слуховой речи. С моторной стороны эти нарушения связаны с тем, что ребенок пишет очень медленно и неразборчиво [25].

Таким образом, особенность процесса письма у младших школьников с дисграфией заключается в смешении, замене и пропуске букв, соответствующих смешиваемым, заменяемым и пропускаемым звукам разговорного языка. Ошибки в процессе написания букв-заменителей связаны не только с дефектами произношения, но и с недостаточной дифференциацией смешиваемых звуков, преимущественно на слух. Недостаток дифференциации восприятия звуков проявляется и в произношении, но особенно сильно выражен на письме.

2.3 Обзор методик по преодолению нарушений письма у детей с дисграфией

В ходе анализа методической литературы нами были рассмотрены методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма

дисграфии различных авторов: Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и др. [29, 30, 44, 51].

При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был взят психолингвистический подход. Иными словами, в качестве научно-теоретической предпосылки методики были взяты современные психолингвистические представления о структуре языковой деятельности у детей младшего школьного возраста [30].

Методика Р.И. Лалаевой была разработана для изучения процесса речепроизводства и речевых высказываний у детей 6-7 лет со специфическими патологиями речевого развития различного происхождения, как с полностью сохранным интеллектом, так и с различными уровнями интеллектуальной недостаточности. Данная методика позволяет диагностировать первичное и вторичное недоразвитие со стороны речи у детей младшего школьного возраста.

Эта методика до сих пор существует в модифицированном виде и может быть использована для изучения развития речи у детей младшего школьного возраста и других возрастных групп (детей дошкольного и среднего школьного возраста с условием изменения по возрасту). Работа по данной методике включает в себя несколько основных этапов. Рассмотрим их более подробно.

Обследование детей младшего школьного возраста проводится в два основных этапа. На предварительном этапе выявляются дети с трудностями, у которых присутствуют затруднения в процессе письма, а на втором этапе проводится специализированное обследование детей с частными нарушениями в процессе письма и непосредственное разграничение трудностей письма и чтения у детей младшего школьного возраста.

Р.И. Лалаева предложила следующую целенаправленную, последовательную коррекционную работу по устранению нарушений письма.

1. Развитие языкового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста.

Здесь лингвистический анализ и синтез включает в себя анализ предложения на слова и синтезирует конкретные слова в определенном предложении. Он также включает специфический анализ и синтез слогов и синтез фонем.

2. Формирование фонематического восприятия (то есть дифференциация фонем).

Здесь подразумевается коррекционная направленная работа по дифференциации фонем, которая проводится для устранения артикуляторно-акустической дисграфии с детьми младшего школьного возраста.

Предварительная работа, направленная на развитие кинетических ощущений, готовит детей к слуховому различению звуков речи, что является достаточно важным для детского письма.

Работа, направленная на формирование звукопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков, включает 2 основных этапа:

1. Это предварительный этап работы, целью которого является проработка каждого из микшируемых звуков. Работа ведется по следующему плану.

А) раскрывает артикуляцию звука для детей младшего школьного возраста, используя визуальные, слуховые, тактильные и кинестетические чувства.

Б) выделение звука на фоне самого слога.

В) определение наличие или отсутствие звука в слове.

Г) определение положения звуков в слове: в начале, середине и конце слова, после какого звука и перед каким звуком.

Д) выделение из предложения слова с заданным звуком.

2. Этапы слуховой дифференциации произношения слитных звуков.

На этом этапе конкретные звуки сравниваются с другими точки зрения произношения и слуховой дифференциации.

Устранение артикуляционных и акустических нарушений происходит после работы над коррекцией нарушений произношения [33].

Е.В. Мазанова предложила свою систему коррекционной целенаправленной работы для преодоления дисграфии, которая строится на основе комплексного логопедического обследования детей младшего школьного возраста с учетом их индивидуальных особенностей психологической и физической деятельности в данный возрастной период. Программа рассчитана на учителей-логопедов в общеобразовательных школах, работающих над профилактикой и преодолением дисграфии у детей младшего школьного возраста [44].

С.С. Мнухин говорил, что для проведения эффективной целенаправленной коррекционной работы с детьми, имеющими диагноз дисграфия, логопедам и дефектологам следует обратить внимание на более раннее начало коррекционной работы, комплексность планируемых занятий, направленных на преодоление конкретных ошибок, и своевременное привлечение семьи, т.е. родителей, к выполнению домашних заданий. После комплексного обследования ребенка младшего школьного возраста проводится ряд конкретных последовательных коррекционных занятий с параллельной работой в индивидуальных тетрадях.

Для устранения специфических трудностей письма у детей младшего школьного возраста необходимо уточнять и расширять зрительную память ребенка, формировать и развивать зрительное восприятие и представление, развивать зрительный анализ и синтез, развивать зрительно-моторную координацию, формировать языковые средства, отражающие зрительно-пространственные отношения, учить различать смешанные буквы на основе оптических признаков [45].

Для лучшего усвоения образа буквы по методике Е.В. Мазановой ребенку младшего школьного возраста предлагается подключение кинетического и кинестетического анализаторов, то есть ощупать, вырезать, лепить их из пластилина, обводить по предложенному контуру, писать в

воздухе, определять сходство и различие оптически сходных букв и т.д.; проводить дифференциацию букв, сходных по начертанию, в письменных упражнениях [44].

Коррекционная целенаправленная работа по данной методике проводится в четыре основных этапа: организационный (проведение первичного обследования детей младшего школьного возраста, оформление документации и планирование дальнейшей работы), подготовительный (развитие у детей младшего школьного возраста зрительного и слухового восприятия, развитие зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие мнестиса), основной (закрепление связей между произнесением звука и его графическим изображением на письме, автоматизация смешиваемых и взаимозаменяемых букв, дифференциация смешиваемых и взаимозаменяемых букв) и заключительный (закрепление всех полученных навыков) [50].

Программа Л.Е. Ефименковой по коррекции дисграфии состоит из 2 основных разделов.

1 раздел: предназначен для развития устной и письменной речи учащихся на первом году обучения. Он включает работу над построением фраз и связной речи, предложениями и их структурой, грамматикой, интонацией и расширением предложений путем введения наречий и их грамматических формулировок. Также проводится работа над связной речью - пересказ, работа с картинками по сюжетным картинкам. Задания используются для развития восприятия фонем, развития навыков звукового и буквенного анализа и составления слов, развития невербальных процессов: мышления, слухового и зрительного внимания, памяти [20].

И.Н. Садовникова пишет, что преодоление нарушений письма строится по следующей методике.

1) Развитие и уточнение пространственно-временного сознания у детей младшего школьного возраста.

А) дети младшего школьного возраста осознают собственное тело, свою ориентацию в пространстве и в «малом» пространстве вокруг себя.

Б) обучение идентификации определенной последовательности объектов или их изображений (обучение непрерывному движению руки в заданном направлении).

В) выявление звеньев в цепочках однородных объектов, картинок и графических символов (создаются предпосылки для звукового анализа и словообразования).

Г) изучение темы «Предлоги».

2. Коррекционная последовательная работа на фонетическом уровне.

Во-первых, это развитие звукового анализа слов (от простых к сложным формам).

Во-вторых, развитие восприятия фонем у детей дошкольного возраста (дифференциация фонем со сходными признаками).

3. Коррекционная целенаправленная работа на лексическом уровне.

Основными целями данной работы являются.

1) количественное увеличение словарного запаса детей младшего школьного возраста (за счет усвоения новых слов и их значений).

2) качественное улучшение словарного запаса детей младшего школьного возраста (усвоение значений и эмоциональных оттенков слов и словосочетаний).

3) Освобождение словарного запаса детей младшего школьного возраста от искаженных, закоряченных слов и сленга.

4. Коррекционная работа над синтаксическим уровнем.

Основные задачи коррекционной работы:

1) Преодоление и предупреждение неправильных словосочетаний в речи детей младшего школьного возраста, изучение словосочетаний и понимание правильного построения предложений.

2) Обогащение фразовых глаголов детей младшего школьного возраста путем ознакомления их с такими явлениями, как полисемия, синонимия, антонимия, омонимия и синтаксическая конструкция [51].

В исследованиях Р.Е. Левина отмечается, что в основе процесса письма лежит программа действий трех уровней:

1. Обозначение звука буквой и ее правильного написание;
2. Кодировка звучащего слова по законам графической и орфографической науки;
3. Запись уже готового и правильного предложения.

Большое внимание автор уделял случаям, когда дети младшего школьного возраста испытывали определенные трудности на уровне выбора и воспроизведения букв [35].

Р.Е. Левин рассмотрел план реализации программы.

1 этап – этап соотнесения звука и буквы.

А) воссоздание ассоциативных связей между звуками и буквами.

Б) актуализация самой графемы.

2 этап – этап зрительно-пространственный анализ буквы.

Обучение написанию любого вида письменной буквы основано на ее полном анализе. Успешность анализа и последующего синтеза связана с развитием зрительного и, точнее, зрительно-пространственного восприятия детей младшего школьного возраста.

3 этап- этап непосредственного написания букв.

Р.Е. Левина пишет, что работа по коррекции нарушений письма требует правильной «постановки» рук детей младшего школьного возраста, т.е. формирования двигательных стереотипов, а также снятия напряжения с рук ребенка [36].

О.И. Азова и Т.В. Ахутина подготовили программно-методические материалы, направленные на профилактику и коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития устной речи.

Программно-методический материал основан на принципах системно-деятельностного подхода и междисциплинарного комплексного подхода к поэтапному формированию умственных действий. Коррекционная последовательная целенаправленная работа проходит в два основных этапа. Первый этап - профилактика трудностей в формировании процесса письма. Второй этап - этап коррекционной работы над трудностями в процессе письма [1,4].

Таким образом, мы рассмотрели методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма дисграфии различных авторов: Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и др. При разработке методики Р.И. Лалаевой за основу был взят психолингвистический подход. Данная методика позволяет диагностировать первичное и вторичное недоразвитие со стороны речи у детей младшего школьного возраста. Е.В. Мазанова предложила свою систему коррекционной целенаправленной работы для преодоления дисграфии, которая строится на основе комплексного логопедического обследования детей младшего школьного возраста с учетом их индивидуальных особенностей психологической и физической деятельности в данный возрастной период. С.С. Мнухин говорил, что для проведения эффективной целенаправленной коррекционной работы с детьми, имеющими диагноз дисграфия, логопедам и дефектологам следует обратить внимание на более раннее начало коррекционной работы, комплексность планируемых занятий, направленных на преодоление конкретных ошибок, и своевременное привлечение семьи. О.И. Азова и Т.В. Ахутина подготовили программно-методические материалы, направленные на профилактику и коррекцию нарушений письма у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития устной речи.

Выводы по второй главе

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с артикуляционно-акустической дисграфией складывается из следующих признаков: клинико-психопатологическим проявлений, относящихся к нарушениям письма; комплекса нарушенных сенсомоторных и когнитивных функций, составляющие психологические трудности в процессе письма.

Современные исследования показывают, что многие дети с дисграфией отличаются от своих сверстников со стороны нервно – психологического здоровья. Клинические и нейропсихологические исследования подтвердили, что во многих случаях дисграфия не является моносимптоматическим состоянием. Дисграфия не только возникает на фоне недостаточности со стороны церебральных функций, но и часто ассоциируется с когнитивными нарушениями, неврологическими и психоорганическими расстройствами [1].

Психологические симптомы включают синдром психического инфантилизма (отсутствие самостоятельности, невнимательность и низкая самокритичность). Это указывает на слабую силу воли ребенка (чтобы преодолеть расстройство, ребенка нужно заинтересовать его, мотивировать и использовать игровые методы).

Дети в период младшего дошкольного возраста пишут так, как произносят. Письмо детей основано на отражении неправильного произношения и опоре на неправильную речь. Дети опираются на неправильное произношение звуков и отражают это произношение в своей письменной речи [12].

Артикуляционно-акустическая дисграфия у детей младшего школьного возраста проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Иногда замена букв в письменной речи может сохраняться, даже если она устранена в устной речи. В этом случае можно предположить, что кинематический образ звука не сформирован и поэтому нет достаточной опоры для правильной артикуляции. Замены и пропуски звуков не всегда находят отражение в процессе письма детей

младшего школьного возраста. Это связано с тем, что некоторые исправления производятся за счет сохранившихся особенностей [12].

Также нами были рассмотрены методики коррекционной работы по преодолению нарушений письма дисграфии различных авторов: Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, И.Н. Садовниковой и др.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

3.1 Изучение состояния письма у младших школьников с дисграфией

Дисграфия является тем нарушением, при котором страдает процесс письма.

Исследование проходило на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Челябинска». В исследовании принимало участие ученики 2 класса. Дети обучаются по программе четырехлетней начальной школы.

Цель – изучить и выявить состояние письма у младших школьников. В связи с поставленной цели, нами были определены задачи:

1. Подобрать диагностический материал для изучения состояния сформированности письма у младших школьников с дисграфией.
2. Провести изучение состояния сформированности письма у младших школьников с дисграфией.
3. Изучить и проанализировать полученные результаты исследования.

Всего было обследовано 5 детей с диагнозом артикуляционно-акустическая дисграфия. У данных детей наблюдаются нарушения в устной речи, которые заключаются не только в ошибках в звукопроизношении, но и отмечены нарушения фонематического восприятия. Дети не четко различают звуки на слух. В процессе письма дети угадывают

буквы. В связи с этим у детей присутствуют проблемы в процессе письма. Учителя отметили, что выбранные дети не успевают по русскому языку.

Обследование детей проходило индивидуально в утреннее время. Были учтены возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка, а также учитывались заключения ПМПК.

Перейдя к исследованию письма младших школьников, мы познакомились с историей развития ребенка, в процессе краткой беседы с группой был установлен контакт, а также появилось первоначальное представление об особенностях их развития.

Данное исследование адаптировано для детей младшего дошкольного возраста с артикуляционно – акустической дисграфией.

Поэтому обследование направлено на изучение сформированности следующих компонентов письменной и устной речи.

Для проведения обследования нами были отобраны задания различной сложности (по структуре, содержанию и объему).

Тексты для списывания и написания диктанта в соответствии с программой обучения.

Процедура направлена на исследование письма.

Цель исследования: изучить состояние письменной речи при списывании печатного текста.

Процедура проведения: ребенку был предоставлен текст (Приложение 1). Сначала текст был прочитан для ученика вслух, а затем так же вслух текст был прочитан ребенком. Далее ученик должен был переписать данный текст на листочек. После текст проверяет себя и сдает листок. Далее ребенок пишет текст под диктовку. При проведении диктанта весь текст был прочитан ученикам, выразительно и медленно. Затем ученику были заданы вопросы. Далее текст был прочитан снова. После прочтения, текст записан под диктовку.

Были подобраны два текста «Осень пришла» - для списывания и текст «Ночью в лесу» для написания диктанта (тексты представлены в приложении 1).

При анализе текстов, написанных детьми следует обратить внимание на нарушения правил при написании слов с точки зрения орфографии. Также следует учитывать пропуск и искажение в словах определенных букв, а также замена букв или слов полностью.

Внимание следует уделить знакам препинания, верно ли они расставлены или же вовсе отсутствуют.

Важно сразу определить неправильное написание слов связано с правилами по орфографии или же ошибки нельзя проверить (словарные слова).

Следует учитывать тот момент, что за ошибки не считаются те разделы по пунктуации и орфографии, которые еще не изучались детьми в первом и втором классе. Также если пропущена точка в конце предложения, но первое слово в следующем предложении у ребенка написано правильно, т.е. с заглавной буквы.

За одну ошибку мы будем считать два исправления, две ошибки с точки зрения пунктуации, повторение аналогичных ошибок.

Также следует учитывать ошибки, как негрубые – повторение какой-либо одной буквы, неправильный перенос слова, недописанное слово, повтор одного и того же слова в предложении.

Критерии оценивания для списывания:

- 3 балла - ставится, если ребенок безошибочно и аккуратно выполнил предложенную работы;

- 1,5 балл – ставится, если ребенок в своей работе допустил одну ошибку и одно исправление;

- 1 балл – ставится, если ребенок в своей работе допустил 2 ошибки и 1 исправление;

0,5 балла – ставится, если ребенок в своей работе допустил 3 ошибки;

0 баллов – ставится, если в работе у ребенка допущено более 3 ошибок.

Критерии оценивания для диктанта:

- 3 балла – ставится, если у ребенка в работе нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратным почерком в соответствии с требованиями каллиграфии.

- 1,5 балла – ставится, если у ребенка в работе не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, аккуратно, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

- 1 балл – ставится, если у ребенка в его работе допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно, с помарками.

- 0,5 балла – ставится, если у ребенка в его работе допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

Таким образом, мы изучили и проанализировали методику состояния письменной речи у младших школьников с артикуляционно – акустической дисграфией.

3.2 Состояние сформированности письма у младших школьников с дисграфией

Далее мы перешли к описанию непосредственной к диагностике на выявления состояния сформированности письма у младших школьников с артикуляционно – акустической дисграфией.

Всего было обследовано 5 детей с диагнозом артикуляционно-акустическая дисграфия. У данных детей наблюдаются нарушения в устной речи, которые заключаются не только в ошибках в звукопроизношении, но и отмечены нарушения фонематического восприятия. Дети не четко различают звуки на слух. В процессе письма дети угадывают буквы. В связи с этим у детей присутствуют проблемы в процессе письма.

Обследование проводилось индивидуально с каждым из детей. Тексты для списывания и для написания диктанта были подобраны в соответствии с программой.

Полученные результаты мы представили на Рисунке 1 и на Рисунке 2.



Рисунок 1. - Результаты состояние сформированности письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией (списывание).



Рисунок 2. - Результаты состояние сформированности письма у младших школьников с артикуляционно-акустической дисграфией (диктант).

От статистических данных исследования перейдем к характеристике каждого из обследованных младшего школьного возраста с нарушением письменной речи с артикуляционно-акустической дисграфией.

Отметим работы 4 работы в которых было допущено наибольшее количество ошибок.

Мария - при выполнении диктанта и списывания текста, в работе отмечается большое количество пропусков. Правописание гласных в словах. Так же в работе много исправлений и помарок. По списыванию и написанию диктанта у Марии по 0,5 баллов, у нее присутствует больше пяти ошибок при списывании и больше трех ошибок при написании диктанта. Ошибки связаны с недоразвитием фонематического слуха (замена буквы «с» на букву «з»). также нами были отмечены ошибки – пропуск согласных при стечениях, пропуск гласных букв, слитное написание слов.

Екатерина - при выполнении диктанта и списывания текста, отмечается большое количество исправлений, перечёркивание слов, много помарок. Замена гласных букв. А также ошибки правописании гласных и согласных. Нет обозначений границ предложения, и других знаков препинания. Также Екатерина набрала по 1,5 балла за списывание и за написание диктанта 1 балла. В работах присутствовали следующие ошибки – замена букв («ж» на «ш»), «з» на «с». Также нами было отмечено, что, Катя не всегда ставит знаки препинания и показывает начало предложения с заглавной буквы, некоторые буквы на конце пропущены.

Олег - при выполнении диктанта и списывания текста, отмечаются помарки, исправления. Так же замены букв согласных и гласных. А так отмечаются ошибки в правописании гласных. Олег получил по 1 баллу как за списывание, так и за написание диктанта. В списывание допущена 2 ошибки, а в диктанте около 3-4 ошибок. Данные ошибки связаны с пропуском букв на конце слова, также присутствовали ошибки, которые связаны с заменами букв по количеству элементов.

Виктор - работе, где выполнен диктанта и списывания текста, отмечается неравномерный почерк, зачеркивание, исправление. В некоторых словах исправлено окончание, что говорит о недостаточной сформированной слоговой структуры слова. За списывание и написание диктанта было

набрано 0,5 баллов. У мальчика были выявлены следующие ошибки – пропуски согласных при стечении, слитное написание слов, замены букв по количеству элементов, пропуск звуков в конце слова.

Работа Сергея выполнена аккуратно без исправлений и помарок, а также отмечался красивый и ровные почерк. Сергей заработал максимальное количество баллов – 3 балла за списывание и 2 балла за написание диктанта. Ошибки Сергея были достаточно незначительными и заключались в замене букв по количеству элементов при списывании.

В процессе обследования письма (диктант) мы выявили, что дети допускают следующие ошибки – замена букв (свистящие, шипящие и сонорные), а также парные звонкие и глухие согласные звуки. В основном при написании диктанта ошибки детей заключаются в не различении звуков на слух, то есть дети отображают букву на письме графически неправильно, которая обозначает свистящий, сонорной или шипящий звук. Также были допущены орфографические ошибки. Дети писали заглавную букву в начале предложения с маленькой буквы, допускали букву в словах с «жи-ши», «ча-ща». Следует отметить, что присутствовали также и лексико-грамматические ошибки – дети писали некоторые слова слитно или же пропускали слова.

В процессе обследования письма (списывание) у детей были выявлены стойкие ошибки, которые были проявлены в заменах, пропусках конкретных букв, которые соответствуют заменам и пропускам в устной речи у ребенка. Также мы отметили, что присутствует смешение букв, которые сходны по своему написанию. Но с учетом того, что дети копируют текст – допущено меньше ошибок, чем при написании диктанта.

Анализ полученных результатов показал, что в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средней общеобразовательной школе № 43 г. Челябинска», во 2 классе у детей выявлены специфические ошибки в процессе письма. Было выявлено, что в результате проблем в устной речи имеются проблемы и на письме. Были

отмечены нарушения со стороны звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматических.

Таким образом, можно сделать вывод, у одного из учеников, а именно Сергея не было выявлено нарушений в процессе письма, а 4 других детей, которые принимали участие в исследовании, а именно Олег, Екатерина, Мария и Виктор, имеют нарушение в письме, так как имеют ошибки, которые характеризуют артикуляционно-акустическую дисграфию. Проанализировав полученные данные, мы можем сказать, что наибольшее количество ошибок связаны с недоразвитием фонематического слуха. Так как орфографических ошибок было выявлено по минимуму.

Данные дети испытывают трудности в процессе письма и им требуется последовательная целенаправленная коррекционная работа для их преодоления.

3.3 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией

В исследование были включены пять детей с диагнозом артикуляционно-акустической дисграфии. Эти дети имеют нарушения устной речи, состоящие из трудностей восприятия фонем, а также ошибок произношения. Дети не могут четко различать некоторые звуки на слух. В процессе письма дети угадывают буквы. Поэтому у них возникают проблемы с самим процессом письма.

Проанализировав полученные результаты после проведенной диагностической методики, мы перешли к определению направлений целенаправленной коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с акустической дисграфией.

Цель коррекционной работы – преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

Преодоление трудностей с письмом у детей младшего школьного возраста требует теоретической и практической подготовки. Трудности письма у детей младшего школьного возраста являются препятствием для успешного обучения в школе.

Основной причиной артикуляционно – акустической дисграфии, является недостаточно четкое различие тех или иных звуков речи на слух.

Дети учатся правильному произношению по подражанию, в основном, ориентируясь на слух, а внешний вид артикуляции не менее важен, и он играет в этом процессе вспомогательную роль.

Чтобы преодолеть трудности, связанные с письмом у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией, мы работали над уточнением различий между звуками, которые они с трудом различают на слух, и сосредоточились на различии звонких-глухих, твердых-согласных. Если эта способность не развита, детям младшего школьного возраста приходится угадывать какую букву необходимо использовать на письме для написания того или иного звука.

В коррекционной работе учитывался общий уровень развития, степень самостоятельности ребенка и общий контекст его настроения.

При разработке коррекционной работы мы опирались на разработки Р.И. Лалаевой и Е.В. Мазановой [31,44].

На основе полученных данных после исследования письма у младших школьников, мы подобрали комплекс упражнений по каждому направлению для преодоления тех нарушений письма у детей второго класса с артикуляционно-акустической дисграфией, которые были выявлены нами.

В процессе коррекционной работы нами были использованы методические разработки таких авторов как Парамонова Л.Г, Вакуленко Л.С, Садовникова И.Н, Мазанова Е.В.

Задачи:

1. Коррекция фонематического восприятия.

2. Уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане.

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

4. Определение положения звука по отношению к другим.

5. Развитие слуховых дифференцировок

6. Развитие графо-моторных навыков.

Для того, чтобы преодолеть артикуляционно-акустическую дисграфию необходимо определить направления коррекционной работы. На основе результатов диагностической методики письма у детей младшего школьного возраста нами были определены следующие направления коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей с артикуляционно-акустической дисграфией:

1 направление - развитие фонематического слуха у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель: формирование умения отдельного написания слов в предложении, определения места каждого слова в предложении и развитие речи учащихся.

Нами были использованы следующие игры и упражнения «Рыбалка», «Телевизор», «Рассели животных», «Цепочка слов», «Собери цветок», «Собери букет», «Волшебный круг», «Полминутки на шутку», «Эхо», «Путаница», «Угадай, что звучит», «Чудесный мешочек».

Данные игры и упражнения способствовали формированию фонематического и слогового анализа и происходило с использованием внешних опор. Дети в процессе игры упражнялись в образовании слов – по определенному образцу, наблюдать чередование согласных букв в корне слова. Важно было научить детей различать звуки на слух. Это мы сделали благодаря упражнениям на подражание, ориентированных на слух. Коррекционная работа была направлена на слуховую дифференциацию звуков, для того, чтобы у детей был развит навык.

2 направление - развитие артикуляционной моторики у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель: выработка полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

Для реализации этого направления были использованы следующие упражнения: «Улыбка», «Хоботок», «Домик открывается», упражнение чередование «Хоботок» - «Улыбка», «Любопытный язычок», «Лягушка», «Зайчик», «Окошко», «Язык здороваётся с подбородком», «Язык здороваётся с верхней губой», «Бульдог» и упражнение «Обезьянка».

Игры и упражнения, которые нами были использованы способствовали подготовки мышц артикуляционного аппарата и улучшения качеств артикуляционных движений. С помощью них у детей появляется внимание к кинестетическим ощущениям. Данные упражнения проводились с опорой на зрительные движения и зрительные образы (упражнение на определение правильного положения губ и языка). Данные игры способствовали выработки нужного объема движений, силы, точности, на развитие умения удерживать артикуляторные органы в нужном положении.

3 направление - развитие звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель: Научить правильно произносить звуки, пользоваться звуками в речи, различать оппозиционные фонемы, овладеть навыками звукобуквенного и слогового анализа и синтеза, овладеть навыками построения связного высказывания.

Были использованы следующие игры: «Веселый язычок», «Как Буратино за грибами ходил», «Футбол», «Самый большой мыльный пузырь», «Светофор», «Где звук?», «Мяч в воздухе», «Оркестр», «Тишина», «Лес шумит», «Гуси».

Данные игры направлены на выработку развития четкой артикуляции и верного произношения звуков, которые нарушены. Данную работу мы

начинали с работы с гласными звуками, проводились игры, которые способствовали тому, что дети с помощью них учились дифференцировать гласные звуки, которые близкие по артикуляции. Далее отрабатывали йотированные гласные ([е], [ё], [ю], [я]). Также данные игры и игровые упражнения способствовали автоматизации звуков (выбранный звук отрабатывается на слогах и затем вводится в определенные предложения). Также некоторые упражнения проводились для формирования фонематического восприятия, анализа и синтеза.

4 направление - развитие письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией.

Цель: развитие у младших школьников с дисграфией очень важно, ребенок на данном этапе учится правильному проговариванию слов, словосочетаний, предложений про себя и правильной записи в тетрадь по средствам диктантов.

Для реализации данного направления были использованы следующие игры и упражнения: упражнения для развития зрительного восприятия, упражнения для развития зрительного восприятия, игра «Чего не стало?», игра «Найди слова в слове», игра «Волшебный круг, упражнения на развитие ориентации в пространстве, упражнение на ориентировку в окружающем пространстве: ребенок показывает, какой предмет, игра «Каждому звуку свою комнату», игра «Слово рассыпалось», игра «Найди похожую фигуру».

Игры и упражнения, использованные в данном направлении, помогли детям понять связь между звуком и буквой, а также объясняют различие между ними. Например, упражнение «Слово приехало», было направлено на коррекцию ошибок письма на уровне буквы, а упражнение «Каждому звуку свою комнату» помогли объяснить детям понять, что звук мы произносим, а букву пишем.

В процессе данной целенаправленной коррекционной работы дети младшего школьного возраста овладевают анализом слов. У них развивается

умения вслушиваться в звуки речи, сравнивать слова по звуковым моделям, находить в них сходство и различие.

Были использованы следующие формы занятий:

- фронтальная;
- подгрупповая.

Коррекционная работа строилась с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей, системности и последовательности в подаче лингвистического материала, комплексности при преодолении выявленных нарушений письменной речи.

Для реализации направлений мы использовали игры и игровые упражнения, так как именно в поэтапном игровом развитии развиваются механизмы, которые необходимы для преодоления нарушения в процессе письма.

Занятия, которые проводились с детьми с использованием игр и упражнений.

В процессе нашей коррекционной работы нами были использованы практические методы – на подражание, исполнительского и творческого характера, игровой метод. Также были использованы наглядные методы – наблюдение, рассматривание, показ способа действия и образца в играх и игровых упражнениях.

При подборе игр и игровых упражнений нами были использованы информационные технологии и техническое оснащение.

Коррекционная последовательная целенаправленная работа проводилась регулярно, совместно с учителем, на уроках русского языка и литературного чтения, как разминка. Данная работа способствовала преодолению нарушений в процессе письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией.

В процессе проведения игр и игровых упражнений важно было оказать воздействие на мотивационную сферу детей – заинтересовать их, чтобы деятельность им была интересна. Мы стремились к установлению отношений

с детьми, которые строились в рамках сотрудничества и партнерства. Нам было важно показать, что наша взаимная деятельность направлена на достижение нашей общей цели, которая важна как для детей, так и для нас.

Следует отметить тот момент, если ребенок отказывался от участия в какой-либо игре или от выполнения игрового упражнения мы не настаивали на его участии, но следует отметить, что отказавшегося ребенка приглашали в игру его товарищи.

Коррекционная работа основана на 4 основных направлениях. На каждое направление нами были подобраны игры и упражнения, которые представлены в приложении.

Развитие письменной речи у младших школьников с артикуляционно – акустической дисграфией очень важно в данный возрастной период. Благодаря подобранным играм и упражнениям дети младшего школьного возраста овладевали анализом слов, тем самым развивая навыки письменной речи.

Мы считаем, что наша коррекционная работа достаточно эффективно повлияла на развитие процесса письма у младших школьников, и принесла нам достаточно хорошие результаты.

Таким образом, на основе проведенной диагностики на этапе констатирующего эксперимента, нами были определены направления по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. Были подобраны игры и упражнения, которые способствовали преодолению нарушений в процессе письма у детей младшего школьного возраста.

Выводы по третьей главе

Дисграфия является тем нарушением, при котором страдает процесс письма.

Исследование проходило на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 43 г. Челябинска». В исследовании принимало участие ученики 2 класса.

Всего было обследовано 5 детей с диагнозом артикуляционно-акустическая дисграфия. В связи с этим у детей присутствуют проблемы в процессе письма.

Обследование детей проходило индивидуально в утреннее время. Были учтены возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка, а также учитывались заключения ПМПК.

После проведенной диагностической методики мы сделали вывод, что у одного из учеников, а именно Сергея не было выявлено нарушений в процессе письма, а 4 других детей, которые принимали участие в исследовании, а именно Олег, Екатерина, Мария и Виктор, имеют нарушение в письме, так как имеют ошибки, которые характеризуют артикуляционно-акустическую дисграфию.

Проанализировав полученные результаты после проведенной диагностической методики, мы перешли к определению направлений целенаправленной коррекционной работе по преодолению нарушений письма у младших школьников с акустической дисграфией.

Нами были определены направления по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. Были подобраны игры и

упражнения, которые способствовали преодолению нарушений в процессе письма у детей младшего школьного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения вопроса о нарушениях письма у детей младшего школьного возраста с дисграфией определено прежде всего с тем, что именно в этот возрастной период происходит формирование познавательных процессов и личностного развития. В связи с этим коррекционная работа проводится в этот возрастной период.

На сегодняшний день проблема коррекции дисграфии (профилактика и исправление) является достаточно актуальной. Важно своевременно выявить и предупредить нарушения письма, так как детей с данными проблемами стало намного больше.

Нами был выделен объект исследования – преодоление нарушений письма у младших школьников с дисграфией, а также предмет – особенности коррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников с дисграфией. Также мы поставили цель нашего исследования - теоретически изучить методики по проблеме исследования и практически доказать возможность преодоления нарушений письма у младших школьников с дисграфией.

Нами были решены задачи нашего исследования. Мы изучили психолого-педагогическую, методическую и лингвистическую литературу по проблеме исследования. Изучили особенности письма у младших школьников с дисграфией. Подобрали комплекс упражнений для коррекции нарушений письма у младших школьников с дисграфией и проверить его эффективность на практике.

Далее мы перешли к непосредственной к диагностике на выявления состояния сформированности письма у младших школьников с артикуляционно – акустической дисграфией.

Всего было обследовано 5 детей с диагнозом артикуляционно-акустическая дисграфия. У данных детей наблюдаются нарушения в устной речи, которые заключаются не только в ошибках в звукопроизношении, но и отмечены нарушения фонематического восприятия. Дети не четко различают звуки на слух. В процессе письма дети угадывают буквы. В связи с этим у детей присутствуют проблемы в процессе письма.

Обследование проводилась индивидуально с каждым из детей. Тексты для списывания и для написания диктанта были подобраны в соответствии с программой.

На основе проведенной диагностики на этапе констатирующего эксперимента, нами были определены направления по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста с артикуляционно-акустической дисграфией. Были подобраны игры и упражнения, которые способствовали преодолению нарушений в процессе письма у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова, О. И. Дизорфография / О.И. Азова. – Санкт – Петербург: ИНФА-М, 2016. – 180 с.
2. Азова, О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией / О.И. Азова. – Москва: РУДН, 2007. – 45 с.
3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Ахутина Т.В. - Воронеж, 2001 – 20 с.
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва: Сфера, 2008. - ISBN 978-5-88923-134-9.
5. Барылкина, Л. П. Эти трудные согласные: как помочь ребенку с нарушениями чтения и письма: учеб. пособие / Л. П. Барылкина, И. П. Матраева, Л. А. Обухова. – Москва, 2005. – 128 с. - ISBN 5-98923-013-3.
6. Беккер, Р. Нарушение речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию / Р. Беккер. – Москва: ВЛАДОС, 2007- 112 с.
7. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоления / С. Е. Большакова. – Москва: Сфера, 2005. – 125 с. - ISBN 5-89144-511-5.
8. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма / Е.Д. Бурина. -2006 – 46 с.

9. Варенцова, Н. С. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Н. С. Варенцова, Е. В. Колесникова. – Москва: Ювента, 2007. – 78 с. - ISBN 978-5-85429-221-4.
10. Визель, Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи / Т. Г. Визель. – Москва: Сфера, 2005. – 16 с. - ISBN 5-88923-113-8.
11. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма учащихся начальной школы. / Н.Н. Волоскова. - Москва, 2006 – 158 с.
12. Волкова, Л.С. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва: 2008-680 с.
13. Волкова, Л.С. Логопедия / сост. Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина; под. общ. ред. Л. С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 479 с. - ISBN 5-691-00128-0.
14. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт - Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 144 с. - ISBN 5-89814-207-X.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина - Москва: Педагогика, 2003. - 368 с.
16. Гвоздев, А. Н. Об основах русского правописания. В защиту морфологического принципа русской орфографии / А.Н. Гвоздев – Москва: 2010. – 248 с.
17. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 2018. - 800 с.
18. Грибова, О. Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи / О.Е. Грибова. - Автореф. дис. канд. пед. наук. - Москва, 2010 – 217 с.
19. Грибова, О. Б. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с ТНР / О.Б. Грибова, - Москва, 2012 – 250 с.

20. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова - Москва: Просвещение, 2002 – 206 с.
21. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – Москва: 2011- 224 с.
22. Ивановская, О. Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет: метод. рекомендации / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина. – Санкт – Петербург: КАРО, 2004. – 176 с. - ISBN 978-5-89815-985-6.
23. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ. Практическая психология и логопедия / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова. – Москва: Астрель, 2003. – 175 с. - ISBN отсутствует.
24. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – Москва: МОДЭК, 2001. – 291 с. - ISBN 978-5-9770-0162-5.
25. Комарова, В. В. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи. Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление / Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко. – Санкт – Петербург: , 2002.-117 с.
26. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт – Петербург, 2012. - 286 с.
27. Корнев, А. Н. О методических принципах исследования детей с дисграфией / А.Н. Корнев. – Санкт – Петербург, 2017. – 286 с.
28. Кукушкин, В. С. Логопедия в школе / под ред. В. С. Кукушкина. – Ростов на Дону: МАРТ, 2004. – 367 с. - ISBN 5-241-00313-4.
29. Лалаева, Р. И. Дисграфия: / Р.И. Лалаева. - Москва: ВЛАДОС, 2017- 656 с.
30. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей. Изучение нарушений письма и

чтения. Итоги и перспективы / Р.И. Лалаева – Москва: Изд-во МСГИ, 2004. - 296 с.

31. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт - Петербург: Образование, 1997. - ISBN 5-233-00320-1.

32. Лалаева, Р.И. Логопедия / Р.И. Лалаева. - Москва: ВЛАДОС, 2003. - 304 с.

33. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / - Москва: ВЛАДОС, 2008. - 224 с.

34. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи [Текст] / Р. И. Лалаева. – Санкт – Петербург: Наука – Питер, 2017. – 102 с. - ISBN 5-98919-019-0

35. Левина, Р. Е. Влияние недоразвития речи на усвоение письма / Р. Е. Левина. – Москва: АРКТИ, 2005. – 221 с. - ISBN 5-89415-462-6.

36. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи: монография. – Москва: Академия педагогических наук. - 2012. – 311 с. - ISBN отсутствует.

37. Левина, Р.Е. Логопедическая работа в школе / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 2013-173с.

38. Леонтьев, А. А. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / А. А. Леонтьев - Москва: Просвещение, 2010. – 370 с.

39. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Логинова. –Санкт – Петербург: Детство - пресс, 2004. - 208 с.

40. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. – Москва: АПН РСФСР, 2011. – 84 с. – ISBN отсутствует.

41. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – Москва: Академия, 2002. – 345 с. - ISBN 5-7695-1011-0.

42. Лурия А. Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2009 - 320 с.
43. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – Москва: Международная педагогическая академия, 2014. - ISBN 5-87977-014-1.
44. Мазанова, Е. В. Логопедия. Преодоление нарушение письма: комплект тетрадей по коррекции логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии. Тетрадь № 2 / Е. В. Мазанова. – Москва: , 2004. – 376 с. - ISBN 5-89415-266-6.
45. Мнухин, С. С. О врожденной алексии и аграфии. Хрестоматия по логопедии / С.С. Мнухин – Москва: Академия, 2009- 456 с.
46. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. - Москва: Просвещение, 2009. - 431 с.
47. Парамонова, Л. Г. Нарушение речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции / Парамонова Л. Г. – Москва: Академия, 2013. -197 с.
48. Парамонова, Л. Г. Правописание шаг за шагом /Парамонова Л. Г. – Санкт – Петербург, 2008. – 205 с.
49. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – Санкт – Петербург: , 2001.-240 с. 32.
50. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Российская Е. Н – Москва: Просвещение, 2004. – 240 с.
51. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Садовникова И. Н. – Москва, 2005. -184 с.
52. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва: Академический Проект, 2004. – 480 с. - ISBN 5-691-00044-6.

53. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений / А. В. Семенович. – Москва: Академия, 2002. - ISBN 5-7695-0772-1.
54. Токарева, О. А. Особенности формирования навыков письма у разных групп детей с нарушениями речи / Токарева О. А. – Москва, 2001. -80 с.
55. Хватцев, М. Е. Аграмматизм / М.Е. Хватцев // Хрестоматия по логопедии. - 1997. -299 с.
56. Хватцев, М. Е. Алексия и дислексия / М. Е. Хватцев // Логопедия. Методическое наследие. - 2003. - С. 67-111.
57. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии / М.Ф. Фомичева. - Москва: Просвещение, 2009, - 239 с.
58. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва: АЙРИС, 2007 – 96 с.
59. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. - Москва: ИНТОР, 2008. - 112 с.
60. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин, 1956. – №5 сентябрь-октябрь 1956. – С53.
61. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) /А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. - Москва: Когито-Центр, 1996 - 47 с.
62. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2009. -384 с. - ISBN 978-5-7695-8389-6

63. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 2014. – 103 с. – ISBN отсутствует

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Списывание с печатного текста.

Осень пришла.

Все меньше стало теплых дней. В садах и парках цветут последние цветы. Красив сейчас наряд леса! Краснеют осинки. Березы стоят в золотом уборе. Вот на землю упал лист клена. Птицы тронулись в дальний путь.

Оценка:

«3» - ставится за безошибочное аккуратное выполнение работы;

«1,5» – ставится, если в работе 1 ошибка и 1 исправление;

«1» – ставится, если в работе допущены 2 ошибки и 1 исправление;

«0,5» – ставится, если в работе допущены 3 ошибки;

«0» – ставится, если в работе допущено более 3 ошибок.

Диктант.

Ночью в лесу.

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрел к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только легкий ветер качает вершины сосен. Вот снежный ком упал с еловой ветки. Зайцы испугались и умчались в чащу.

Оценка:

«3» – ставится, если нет ошибок и исправлений; работа написана аккуратно в соответствии с требованиями каллиграфии.

«1,5» – ставится, если не более двух орфографических ошибок; работа выполнена чисто, но есть небольшие отклонения от каллиграфических норм.

«1» – ставится, если допущено 3 – 5 ошибок, работа написана небрежно.

«0,5» – ставится, если допущено более 5 орфографических ошибок, работа написана неряшливо.

«0» – ставится, если допущено 8 орфографических ошибок.

Ошибкой в диктанте следует считать:

- нарушение правил орфографии при написании слов;
- пропуск и искажение букв в словах;
- замену слов;
- отсутствие знаков препинания в пределах программы данного класса;
- неправильное написание слов, которые не проверяются правилом (списки таких слов даны в программе каждого класса).

За ошибку не считаются:

- ошибки на те разделы орфографии и пунктуации, которые ни в данном классе, ни в предшествующих классах не изучались;
- пропуск точки в конце предложения, если первое слово следующего предложения написано с заглавной буквы;
- единичный случай замены одного слова без искажения смысла.

За одну ошибку в диктанте считаются:

- два исправления;
- две пунктуационные ошибки;
- повторение ошибок в одном и том же слове, например, в слове «ножи» дважды написано в конце «ы». Если же подобная ошибка встречается в другом слове, она считается за ошибку.

Негрубыми ошибками считаются следующие:

- повторение одной и той же буквы в слове;
- недописанное слово;
- перенос слова, одна часть которого написана на одной строке, а вторая опущена;
- дважды записанное одно и то же слово в предложении.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Али
Ночью в лес
Горы, И Климат не так оно
успокоит на горах. Вода
была из ручья и вода
к реке. Из воды
вышел туман. В
любимые места собираются
защиты. Купили туман,
Туман туман туман туман
берем туман, туман туман
или туман туман в туман туман
Туман туман туман и туман
А туман туман

Али
Очень красивая
Все туман туман туман
туман. В тумане и тумане
туман туман туман туман
Красив туман туман
туман! Красив туман туман
Берега туман туман
туман. Вот туман туман
туман туман туман. Туман
туман туман туман туман
туман

Марше

Осень пришла

Все меньше стало теплых
дней. В садах и парках цветут
последние цветы. Красивый сезон
идет! Идут осинки.
Фрукты станут в золотой уборе.
Вот на зиму у нас есть миска.
Ити, фрукты, в путь

Ночью в лесу

Ночь. Житиши леса спешат
на добычу. Волк вылез из чащи
и пошел к деревне. У порога
вылегла лисица. В глубине
леса собрались зайцы.

Кружит тишина. ~~В~~
Теплокожий ветер касается
вершин сосен. Вот снег
как утка с еловой ~~ветки~~
ветки.

Ночью в лесу

Ночь. Житиши леса
спешат на добычу. Волк
вылез из чащи и пошел
к деревне. У порога
вылегла лисица. В
глубине леса собрались
зайцы. Кружит тишина.
Теплокожий ветер
касается вершин сосен.
Вот снежинки как утка
с еловой ветки, зайцы
(куницы) штурмуют и
уходят в чащу.

Сергей
Осень пришла
Все меньше стало
теплых дней. В садах
и парках цветут
последние цветы. Красив
липас наряд леса.
Краснеют осинки. Березы
падают в золотом уборе
вет на землю упа-
дут листья. Листья
проулетят в дальний
луг.

Виктор
Осень пришла
Все меньше стало теплых дней
В садах и парках цветут
последние цветы. Красив
липас наряд леса. Краснеют осинки
Березы падают в золотом
уборе. Вет на землю упа-
дут листья. Листья
проулетят в дальний
луг.

Зактор

Нова в лесу

Видиш лесу. Митен лесу сичово
на гошину. Вам бонил из
чаша и нитра к деревна.
В шира лесу сараниса
зайон. Кругом митина.
Тлашко лели ветер карает
берини соки. Вам шован
кан ула о сивови ветер.
Зайон испулати и гинван
к чашу.

Каме

Ночь в лесу

Ночь в Митинском лесу спавшем
на дубу. Ветер валил от галки и
пошел в дубовую из норы вышло шмелец.
В шмели или соргани жужжит. Купил пшеницы
Пшеницы землей ветры подает ветрами семен.
Вот шмелец на норы с шмели ветрами. Ветры
шмели и шмели в ветры

Каме

Очень пришла

Во шмели шмели шмелих дуб.
Ветры и ветры ветры ветры
ветры. Ветры ветры ветры ветры!
Ветры ветры. Ветры ветры в
ветры ветры. Ветры ветры ветры
ветры. Ветры ветры ветры ветры

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Задача	Упражнения и игры
<p>Развитие фонематического восприятия.</p>	<p>1. «Рыбалка».</p> <p>Цель: развивать ФФВ, упражнять детей в выборе слов с одним и тем же звуком, закреплять навыки звукового анализа.</p> <p>Ход игры. Дается установка: поймать слова со звуком [л] (и другими).</p> <p>Ребенок берет удочку с магнитом на конце 'лески' и начинает 'ловить' нужные картинки со скрепками. 'Пойманную рыбку' ребенок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор.</p> <p>Количество играющих: один и более человек.</p> <p>2. «Телевизор».</p> <p>Цель: развивать ФФВ, развивать и совершенствовать звуковой анализ и синтез в речевой деятельности учащихся. Профилактика дисграфии на фоне ФФН. Отрабатывать навыки чтения.</p> <p>Ход игры. На экране телевизора прячется слово. На доске или наборном полотне вывешиваются картинки на каждую букву спрятанного слова по порядку. Ребенок (дети) должен по первым буквам слов на картинках сложить спрятанное слово. Если ребенок правильно назвал слово, экран телевизора открывается.</p> <p>Например: месяц - спрятанное слово. Картинки: медведь, ель, собака, яблоко, цапля. Количество играющих: один и более человек.</p> <p>3. «Рассели животных».</p> <p>Цель: упражнять детей в дифференциации оппозиционных звуков, развивать фонематический слух.</p> <p>Ход игры. Стоит домик с окошками. На крыше написана буква. Рядом выложены картинки животных. Дети должны выбрать тех животных, в названии которых есть звук, соответствующий букве на крыше, и поселить их в окошки с прорезями. Например: домики с буквами ц и ш. Выложены следующие картинки:</p>

	<p>собака, цапля, лягушка, цыпленок, синица, мишка, мышка, курица, кошка, щенок. Предварительно все слова проговариваются. Количество играющих 1-2 человека.</p> <p>4. «Цепочка слов».</p> <p>Цель: развивать ФФВ, упражнять детей в дифференциации звуков, отрабатывать навыки звукового анализа слов.</p> <p>Ход игры. Кладется картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая, начинающаяся именно с того звука, которым заканчивается предыдущее слово, и т.д.</p> <p>Количество играющих: один человек и более.</p> <p>5. «Собери цветок».</p> <p>Цель: упражнять в дифференциации оппозиционных звуков, развивать фонематический слух и аналитико-синтетическую речевую деятельность у учащихся.</p> <p>Ход игры. На столе лежит 'серединка' цветка. На ней написана буква (например, с). Рядом выкладываются 'цветочные лепестки', на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих 'лепестков' с картинками выбрать те, где есть звук [с].</p> <p>Количество играющих: 1-3 человека (или весь класс, группа, члены семьи).</p> <p>6. «Собери букет».</p> <p>Цель: развивать фонематический слух, упражнять в дифференциации звуков [р] - [л], упражнять детей в различении основных и оттеночных цветов.</p> <p>Ход игры. Перед ребенком лежат две картинки с голубой и розовой вазами, в которых стоят стебли цветов с прорезями. Ребенку говорят: «Догадайся, в какую вазу нужно поставить цветы со звуком [л], а в какую - со звуком [р]». (Розовая - [р], голубая - [л].) Рядом лежат цветы разного цвета: зеленого, синего, черного, желтого, коричневого, фиолетового, оранжевого, малинового и т.д. Ребенок расставляет цветы. Синий цветок должен остаться.</p> <p>7. «Волшебный круг».</p> <p>Цель: упражнять детей в подборе слов, отличающихся друг от друга одним звуком, развивать фонематический слух,</p>
--	---

закреплять понимание словообразующей функции каждой буквы. Автоматизация звуков, профилактика дисграфии, развитие скорости чтения.

Ход игры.

Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенок должен подвинуть стрелку на предмет, название которого отличается одним звуком от названия того предмета, на который указывает другая стрелка. (Предварительно все слова проговариваются.) Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ. Например: мишка – мышка, удочка – уточка, мак - рак коза – коса, кит – кот? трава – дрова, усы – уши, катушка – катушка, дом – дым.

8. «Полминутки на шутку»

Цель: Умение подбирать слова по смыслу, выделять первые звуки в словах.

Ход игры: Учитель читает стихотворение. Ученики находят ошибку в стихотворении и исправляют её.

-Закричал охотник: «Ой,
Двери гонятся за мной!»
-Посмотрите-ка, ребятки,
Раки выросли на грядке.
-Куклу выронив из рук,
Маша мчится к маме:
- Там ползёт зелёный лук
С длинными усами.
-Говорят, один рыбак
В речке выловил башмак,
Но зато ему потом
На крючок попался дом.
-Мы собрали васильки,
На голове у нас щенки

9. «Эхо»

Цель: Игра служит для упражнения фонематического слуха и точности слухового восприятия

Ход игры. Перед игрой взрослый обращается к детям: "Вы слышали когда-нибудь эхо? Когда вы путешествуете в горах или по лесу, проходите через арку или находитесь в большом пустом зале, вы можете повстречать эхо. То есть увидеть-то его вам, конечно, не удастся, а вот услышать — можно. Если вы скажете: "Эхо, привет!", то и оно вам ответит: "Эхо,

привет!”, потому что всегда в точности повторяет то, что вы ему скажете. А теперь давайте поиграем в эхо”.

Затем назначают водящего — ”Эхо”, который и должен повторять то, что ему скажут.

Начать лучше с простых слов, затем перейти к трудным и длинным (например, ”ау”, ”скорее”, ”бурелом”). Кроме того, можно предложить для повторения стихотворные и прозаические фразы (”Я пришел к тебе с приветом рассказать, что солнце встало!”).

10. «Путаница»

Игра для развития звукового различения.

Нужно обратить внимание ребенка на то, как важно не путать звуки между собой. Для подтверждения этой мысли следует попросить его прочесть (или прочесть ему самому, если он еще не умеет) следующие шуточные предложения.

Русская красавица своей козой славится.

Тащит мышонок в норку огромную хлебную горку.

Поэт закончил строчку, в конце поставил дочку.

Нужно задать вопрос ребенку, что перепутал поэт? Какие слова нужно употребить вместо этих?

11. «Угадай, что звучит»

Наглядный материал: барабан, молоточек, колокольчик, ширма. Воспитатель показывает детям игрушечный барабан, колокольчик, молоточек, называет их и просит повторить. Когда малыши запомнят названия предметов, педагог предлагает послушать, как они звучат: играет на барабанах, звенит колокольчиком, стучит по столу молоточком; еще раз называет игрушки. Потом он устанавливает ширму и за ней воспроизводит звучание указанных предметов. “Что звучит?» - спрашивает он детей. Дети отвечают, и воспитатель снова звенит колокольчиком, стучит молоточком и т.д. При этом он следит за тем, чтобы дети узнавали звучащий предмет, отчетливо произносили его название.

12. «Чудесный мешочек»

Наглядный материал: мешочек, мелкие игрушки, изображающие детенышей животных: утенок, гусенок, цыпленок,

	<p>тигренок, поросенок, слоненок, лягушонок, котенок и пр. Все перечисленные выше игрушки сложены в мешочек. Воспитатель, держа мешочек, подходит к детям и, говоря, что в мешочке лежит много интересных игрушек, предлагает вынуть оттуда одну, показать ее всем и громко назвать. Педагог добивается, чтобы дети правильно и внятно называли игрушку. Если кто-либо затрудняется ответить, воспитатель подсказывает ему.</p>
<p>Развитие артикуляционной моторики.</p>	<p>1. Упражнение «Улыбка». Широка Нева-река, И улыбка широка. Зубки все мои видны – От краев и до десны. Цель: вырабатывать умение удерживать губы в улыбке, обнажая нижние и верхние передние зубы. Укреплять мышцы губ и развивать их подвижность. Описание: Улыбнуться без напряжения так, чтобы были видны передние верхние и нижние зубы. Удерживать мышцы губ в таком положении под счёт от 1 до 5-10.</p> <p>2. Упражнение «Хоботок». Я слегка прикрою рот, Губы – «хоботом» вперед. Далеко я их тяну, Как при долгом звуке: у-у-у. Цель: вырабатывать движение губ вперед, укреплять мышцы губ, их подвижность. Описание: Вытянуть сомкнутые губы вперёд «трубочкой». Удерживать их в таком положении под счёт от 1 до 5-10.</p> <p>3. Упражнение «Домик открывается». Ротик широко открыт, Язычок спокойно спит. Цель: научиться спокойно открывать и закрывать рот, расслабляя мышцы языка. Удерживать губы и язык в заданном положении. Описание: Слегка улыбнуться, медленно открыть рот (как для пропевания звука «а»: «а-а-а»), подержать рот открытым 5-10 секунд, медленно закрыть.</p> <p>4. Упражнение чередование «Хоботок» - «Улыбка» - «Домик открывается». Улыбается ребенок, Хобот вытянул слоненок.</p>

	<p>Вот зевает бегемот, Широко открыв свой рот. Цель: укреплять мышцы губ и тренировать их подвижность путем переключения позиций губ. Развивать произвольное внимание.</p> <p>Описание: Упражнение выполняется в форме игры «Делай, как я». Взрослый выполняет поочередно движения губами в любом порядке («у – и – а», «а – у – и «и – у – а»), удерживая губы в каждой позиции 3-5 секунд, а ребёнок повторяет.</p> <p>6. Упражнение «Любопытный язычок» Вот и вышел на порог Любопытный язычок. «Что он скачет взад-вперед?» - Удивляется народ. Цель: укреплять мышцы языка, развивать его подвижность. Описание: Улыбнуться, слегка приоткрыть рот и производить движения языком вперед-назад. Язык кладем на нижнюю губу, затем убираем его в рот. Рот остаётся открытым. Упражнение выполняется 8-10 раз.</p> <p>7. Упражнение «Лягушка». Ниже нижнюю губу Опусти я, как смогу. Цель: отрабатывать движение нижней губы вниз и на место. Развивать подвижность и укреплять мышцы губ. Описание: Ребёнок опускает нижнюю губу, обнажая нижние зубы, и возвращает её на место. Упражнение выполняется до 10 раз.</p> <p>8. Упражнение «Зайчик» Губку верхнюю подняв, Замер зайчик, зубки сжав. Цель: отрабатывать движение верхней губы вверх и на место. Развивать подвижность и укреплять мышцы губ. Описание: Ребёнок поднимает верхнюю губу, обнажая верхние зубы, и опуская, ее обратно. Упражнение выполнять 10 раз.</p> <p>9. Упражнение «Окошко» Рот прикрою я немножко, Губы сделаю «окошком». Зубки рядышком стоят И в окошечко глядят. Цель: развивать мышечную силу и подвижность губ.</p>
--	---

	<p>Описание: Зубы почти сомкнуты. Губы принимают положение окошечка. Удерживать их в таком положении 5-10 секунд.</p> <p>10. Упражнение «Язык здоровается с подбородком»</p> <p>Просыпается язык – Долго спать он не привык. И спросил у подбородка: - Эй, какая там погода? Цель: отрабатывать движение языка вниз, развивать его подвижность. Укреплять мышцы языка. Способствовать растяжке подъязычной связки – уздечки (при ее укорочении).</p> <p>Описание: Улыбнуться, приоткрыть рот и широким языком дотянуться вниз (к подбородку), затем убрать язык в рот. Прodelать упражнение 5-10 раз.</p> <p>11. Упражнение «Язык здоровается с верхней губой»</p> <p>Улыбнись, не будь груба, Здравствуй, верхняя губа! Цель: отрабатывать движение языка вверх, укреплять мышцы языка и развивать его подвижность.</p> <p>Описание: Слегка улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий край языка на верхнюю губу. Подержать язык на верхней губе 3-5 секунд, убрать в рот.</p> <p>12. Упражнение «Обезьянка».</p> <p>За нижнюю губку заложен язык – Из зеркала смотрит мартышкин двойник. Цель: отрабатывать движение языка вниз с одновременным выполнением более тонких движений. Укреплять мышцы языка.</p> <p>Описание: Чуть приоткрыть рот и поместить язык между нижней губой и нижними зубам. Удерживать его в таком положении не менее 5 секунд.</p> <p>13. Упражнение «Бульдог»</p> <p>За верхнюю губку заложен язык – Бульдог уступать никому не привык. Цель: тренировать подъем языка с одновременным выполнением более тонких движений. Укреплять мышцы языка.</p> <p>Описание: Чуть приоткрыть рот и поместить язык между верхней губой и верхними зубами. Удерживать язык в таком положении не менее 5 секунд.</p>
--	---

<p>Развитие звукопроизношения.</p>	<p>1. «Веселый язычок» Цель: развивать подвижность органов артикуляции, сформировать необходимый артикуляционный уклад для произношения шипящих звуков. Ход: ребенку предлагается поиграть с веселым язычком и выполнить артикуляционные упражнения необходимые для подготовки к постановки шипящих звуков</p> <p>2. «Как Буратино за грибами ходил» Цель: подготовить артикуляционный аппарат к постановке шипящих звуков. Ход: воспитатель объясняет ребенку, что Буратино пошел за грибами в лес. Чтобы добраться до леса ребенку необходимо ему помочь преодолеть разные препятствия (например, построить «мостик» через реку, прокатиться на «лошадке», собрать «грибы» и т.д.). ребенок выполняет точные артикуляционные движения.</p> <p>3. «Футбол» Цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков. Ход: дети садятся за стол напротив друг друга. На столе воспитатель ставит «воротики». Задача детей состоит в том, чтобы загнать теннисный мяч в ворота соперника воздушной струей, следить за тем, чтобы дети не раздували щеки.</p> <p>4. «Самый большой мыльный пузырь» Цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков. Ход: детям раздаются мыльные пузыри. Задача каждого ребенка заключается в том, чтобы надуть самый большой мыльный пузырь. Следить за длительным, плавным выдохом.</p> <p>5. «Светофор» Цель: выделять звук в ряду других звуков, на фоне слова. Ход: детям раздаются сигнальные карточки зеленого и красного цвета. Если в произносимом воспитателем ряду звуков дети слышат заданный шипящий звук, то поднимают зеленый сигнал, если другие звуки, то красный сигнал. Аналогично проводится игра со словами.</p> <p>6. «Где звук?»</p>
------------------------------------	--

	<p>Цель: учить определять место звука в слове.</p> <p>Ход: детям раздаются домики (полоски) с тремя окошками. Фишку, обозначающую шипящий звук ребенку необходимо положить в первое окошко, если звук первый в слове, в третье окошко, если звук последний в слове, во второе окошко, если звук находится в середине слова.</p> <p>7. «Волшебные кубики»</p> <p>Цель: закреплять навыки звукового анализа и синтеза.</p> <p>Ход: ребенку загадывается загадка в отгадке, которой встречается шипящий звук. Ребенок из кубиков (из разрезной азбуки) составляет слово.</p> <p>8. «Мяч в воздухе»</p> <p>Цель: упражнять детей в определении первого и последнего звука в словах.</p> <p>Ход: дети становятся в круг. Один ребенок встает в центре бросает мяч, называя любое слово (мяч может удариться об пол только один раз). Другой ребенок ловит мяч, бросает его и говорит при этом слово, начинающееся на последний звук предыдущего слова. Дети бросают и ловят мяч по очереди. Кто ошибается - выходит из игры.</p> <p>9. «Оркестр»</p> <p>Цель: развивать длительный, плавный выдох.</p> <p>Ход: по сигналу воспитателя дети играют на игрушечный духовых инструментах (дудочки, флейты, губные гармошки).</p> <p>Игры на формирование правильного произношения шипящих звуков</p> <p>11. «Тишина»</p> <p>Цель: формировать правильное произношение звука Ш.</p> <p>Ход: водящий стоит у стены, а все остальные дети – у противоположной. Дети должны тихо, на цыпочках подойти к водящему; при каждом громком движении водящий издает предостерегающий звук ш-ш-ш, и нашумевший должен остановиться. Кто первым тихо дойдет до водящего, сам становится водящим. Воспитатель следит за правильным произношением звука Ш.</p> <p>12. «Лес шумит»</p>
--	---

	<p>Цель: формировать правильное произношение звука Ш.</p> <p>Ход: воспитатель напоминает детям, как летом шумят зеленые листочки деревьев. Деревья качаются и шумят: ш-ш-ш. воспитатель предлагает поднять руки, как веточки у деревьев, как деревья, когда на них дует ветер.</p> <p>13. «Гуси»</p> <p>Цель: формировать правильное произношение звука Ш.</p> <p>Ход: ребенок должен пальчиком проследить дорожки от изображения гуся к цыпленку, котенку, мышонку и т.д., пугая их своим страшным шипением.</p>
<p>Развитие письма</p>	<p>1. Упражнения для развития зрительного восприятия</p> <p>Цель: развитие у детей зрительного восприятия и узнавания предметов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок называет предметы по их контурам (рис. 1); 2. Ребенок называет недорисованные буквы или предметы (рис. 2); <p>2. Упражнения для развития зрительного восприятия</p> <p>Цель: расширение и уточнение объема зрительной памяти:</p> <p>3. Игра «Чего не стало?». На доске пишется 5 – 6 букв, слогов, слов, которые детям нужно запомнить. Затем учителю следует незаметно убрать одну букву, слог, слово. Дети пытаются назвать то, что было убрано.</p> <p>4. Игра «Найди слова в слове»</p> <p>Цель: повышение объема словаря, закрепление умения правописания слов.</p> <p>Ход игры. Слово или картинку вывешивают на доске. Идет установка на количество букв в слове, изображенной на ней (тогда дети сами складывают слово из букв разрезанной азбуке и записывают его в тетрадь). После объяснение: «Возьмите буквы из исходного слова, составьте и запишите из них новые слова». Количество играющих: 1-3 человека и более.</p> <p>5. Игра «Волшебный круг »</p> <p>Цель: развитие фонематического слуха, развитие способностей подбирать слова,</p>

которые отличаются друг от друга одним звуком, закрепление понимания словообразующей функции каждой буквы. Ход игры: Есть круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. Ребенку нужно двигать стрелку на предмет, название которого отлично одним звуком, от названия того предмета, на который показывает другая стрелка (предварительно все слова проговариваются.) Всем остальным детям нужно хлопком отмечать правильный ответ.

Например: мак-рак удочка - уточка коза - коса мышка-мишка трава – дрова коткит усы-уши дым-дом катушка – кадушка

6. Упражнения, развивающие ориентацию в пространстве

Цель: формирование пространственного восприятия и представления.

Ориентировка в схеме собственного тела: можно попросить ребенка в начале поднять левую (правую) руку, потом показать правую (левую) ногу, глаз или ухо, дальше правой рукой взять себя за левое ухо и т.д.

7. Упражнение на ориентировку в окружающем пространстве: ребенок показывает, какой предмет находится слева, а какой – справа; ребенок показывает на предмет, который находится справа или слева от центрального предмета.

8. «Каждому звуку свою комнату»

Цель: научить проводить полный звуковой анализ слова с опорой на звуковую схему и фишки.

Ход игры: играющие получают домики с одинаковым количеством окошек.

В домики должны поселиться жильцы – «слова», причём каждый звук хочет жить в отдельной комнате.

Дети подсчитывают и делают вывод, сколько звуков должно быть в слове.

Затем ведущий произносит слова, а играющие называют каждый звук отдельно и выкладывают фишки на окошки дома – «заселяют звуки». В начале обучения ведущий говорит только подходящие для заселения слова, т.е. такие, в которых будет столько звуков, сколько окошек в домике. На

	<p>последующих этапах можно сказать слово, не подлежащее «заселению» в данный домик, и дети путём анализа убеждаются в ошибках. Такого жильца отправляют жить на другую улицу, где живут слова с другим количеством звуков.</p> <p>9. «Слово рассыпалось».</p> <p>Цель: учить составлять слова из букв. Из букв, написанных на каждой строчке, нужно составить слова.</p> <p>О,Н,К,О. А,Р,У,К. И,Р,А,Г. К,А,Л,О,Ж. Ш,А,М,И,А,Н. А,Н,К,И,Г.</p> <p>10. «Найди похожую фигуру»</p> <p>Цель: закрепить знания о геометрических фигурах, умение находить предметы одинаковой формы, сравнивать и объединять их в группы, развивать мышление, зрительное восприятие, внимание, память.</p> <p>Оборудование: карточки с изображением геометрических фигур и предметов разной формы.</p> <p>Игровое правило: сначала рассмотреть карточку с геометрической фигурой, брать только по одной карточке с предметом, подходящим к данной фигуре по форме.</p> <p>Ход игры:</p> <p>В игре могут принимать участие несколько человек. Дети сидят за столом.</p> <p>Взрослый даёт по карточке с геометрической фигурой каждому ребенку.</p> <p>Спрашивает: «Какая у тебя фигура? Найди предмет, похожий по форме на эту фигуру».</p>
--	---